

ABRALIN EM CENA AMAZONAS

ANAIS

UEA

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

organização

Juciane Cavalheiro

Carlos Renato R. de Jesus

Jeiviane Justiniano



Abralin em Cena Amazonas
Anais

Universidade do Estado do Amazonas

Abralin em Cena Amazonas
Anais

Juciane Cavalheiro
Carlos Renato R. de Jesus
Jeiviane Justiniano
(Organizadores)

Manaus - AM
2014

Governo do Estado do Amazonas

José Melo de Oliveira | Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa | Reitor

Mário Augusto Bessa | Vice-Reitor

Marcos André Ferreira Estácio | Pró-Reitor de Administração

Fabiana Lucena Oliveira | Pró-Reitora de Planejamento

Luciano Balbino dos Santos | Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Maria Paula Gomes Mourão | Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

André Luiz Nunes Zogahib | Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Mauricio Matos | Capa e projeto gráfico

CAVALHEIRO, Juciane; JESUS, Carlos Renato R.; JUSTINIANO, Jeiviane (orgs.).
Abralim em Cena Amazonas: Anais. Manaus: UEA Edições, 2014.

ISBN 978- 85-7883-280-3

Comissão organizadora

Juciane Cavalheiro (UEA) - Coordenação geral

Aline Neves (UEA)

Allison Leão (UEA)

Carlos Renato R. de Jesus (UEA)

Claudiana Narzetti (UEA)

Eduardo Cardoso Martins (UFAM)

Esteban Reyes Celedón (UFAM)

Fátima Pessoa (UFPA)

Jeiviane Justiniano (UEA)

Lorena Nobre Tomás (UEA)

Maria Luiza Cruz Cardoso (UFAM)

Marília Ferreira (UFPA)

Mauricio Matos (UEA)

Raynice Geraldine Pereira da Silva (UFAM)

Renata Nobre Tomás (UEA)

Silvana Andrade Martins (UEA)

Valteir Martins (UEA)

Comitê Científico

Dra. Ana Lygia Almeida Cunha (UFPA)

Dr. Dermeval da Hora (UFPB)

Dr. Esteban Reyes Celedón (UFAM)

Dra. Juciane Cavalheiro (UEA)

Dra. Fátima Pessoa (UFPA)

Dra. Marília Ferreira (UFPA)

Dra. Marilucia Barros de Oliveira (UFPA)

Ms. Simone Negrão de Freitas (UFPA)

Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA)

Monitores:

Ana Noelia Nates (UEA) - Coordenadora
Ana Claudia da Silva Ribeiro (UEA)
Bruna Kellen Almeida Tavares (UFAM)
Caroline Baldoino de Sousa (UEA)
Claudia Maria de Serrão Pereira (UFAM)
Eduardo Rodrigues Leão (UEA)
Hewertton Ferreira Verçosa (UEA)
Jamerson Eduardo Reis Silva (UEA)
Jéssica Gonzaga Napoleão Valois (UEA)
Kassiane C. Cardoso (UEA)
Leone Gabriel Belém Santana dos Anjos (UEA)
Letícia Pinto Cardoso (UEA)
Lílian Clara Pereira Lisboa (UEA)
Mário Douglas Teixeira (UEA)
Mayara Diegra Leandro dos Santos Rocha (UEA)
Micaelly Jerônimo Rocha (UFAM)
Priscila Amato de Verçosa (UEA)
Rebecca Andrade da Silva Costa (UEA)
Rosemara Arival de Souza (UEA)
Sindia Lena Rocha de Siqueira (UEA)
Wesley Pereira Uchiyama (UEA)

Sumário

Apresentação	12
A crônica no centro do jogo - um encontro com o gênero	13
A fala dos moradores do bairro Itaúna I	26
Efetividade do modelo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo sobre a concordância nominal e verbal	35
Ensino de inglês e novas tecnologias na Educação Básica	47
Português para falantes de outras línguas: análise de livro didático	64
O retrato do caboclo na dicção poética de Alfredo Saunier	76
Aspectos da gramatização da Libras: acontecimentos linguísticos e políticos	86
A morfologia da fala dos moradores do Centro da cidade de Parintins-Amazonas	97
Dicionário escolar: uma abordagem variacionista.....	113
Um resgate histórico da cidade de Parintins a partir de relatos de antigos moradores e a análise morfológica de suas linguagens	127
Ensino de leitura na alfabetização: o que deve ser feito?	140
O “duplo vocabulário” e a variação lexical na língua apurinã (aruák).....	149
La introducción de los marcadores del discurso en los manuales didácticos para la enseñanza fundamental del ele en Brasil	162
Reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo de alfabetização na escola.....	177
Problemas de alfabetização observados no 6º ano	192
A presença do léxico indígena nas toadas de boi-bumbá de Parintins	207
Variação linguística a partir do jornal Manaus Hoje: um estudo quanto ao reconhecimento das variações linguísticas em um ambiente escolar.....	226
Análise acústica das vogais médias pretônicas dos dados de fala lida de Belém (PA).....	237

A prática de gramática no ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino em Manaus/AM.....	251
O Discurso identitário de jovens e adultos em escolarização em Manaus	281
A evolução dos suportes de leitura e suas implicações no perfil do leitor	296
Etnolinguística e leitura: um estudo de caso sobre o perfil leitor de alunos da escola pública municipal de Manaus	308
A abordagem de gêneros textuais: influências nas produções oral e escrita.....	324
Língua escrita e falada e as orientações dos PCN's: conteúdos em sala de aula após 15 anos do documento.....	333
Aulas de língua portuguesa e de cidadania: a experiência dos alunos da Escola Estadual “Maroja Neto”, de belém (pa), no projeto Câmara Mirim 2013	349
Ciência sem Fronteiras: o nome sob a perspectiva da semântica do acontecimento.....	362
Variação de nasalidade vocálica em Barreirinha-Amazonas: palavras com a palatal nh.....	375
A valorização do profissional na cena midiática: a prática discursiva das revistas destinadas a segmentos profissionais	387
Análise semiótica do conto “Pescadores”, de Arthur Engrácio.....	398
As metáforas conceptuais na Língua Brasileira de Sinais.....	409
A visão da gestão escolar sobre a heterogeneidade nos níveis de proficiência linguística dos alunos de escola pública em Boa Vista – Roraima	420
Gíria imagética na perspectiva da Semiótica: pichação e grafite	430
Morfologia do dialeto dos moradores do bairro Itauna II	441
Recriações poéticas do cavaleiro da triste figura: um panorama das recriações em verso do <i>Quixote</i> no brasil	449
A proposta de unificação da ortografia munduruku: uma ação para o fortalecimento do ensino nas escolas indígenas	464
O tratamento da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções teóricas e metodológicas do desenvolvimento da expressão oral em sala de aula	478
Escala de transitividade na língua apurinã	492

Dificuldades de alfabetização em leitura e escrita de jovens e adultos.....	508
Adaptação do questionário semântico-lexical do ALIB com vistas à aplicação no Atlas Linguístico-etnográfico Quilombola do Nordeste paraense.....	520
Um tratamento descritivo para os indexicais em wapixana	532
A crise do masculino em "A Terceira Margem do Rio"	547
Análise morfológica da fala dos moradores do bairro Emílio Moreira.....	554
Progressão textual, processos de referenciação, níveis de letramento na produção de textos de estudantes das séries iniciais.....	561
Análise morfológica da fala dos moradores do bairro Paulo Corrêa.....	574
Reflexões sobre o ensino da escrita no Ensino Médio	584
Análise morfológica da linguagem dos moradores do Bairro da União.....	593
O uso da linguagem não-verbal em aulas de E/LE.....	604
O uso dos <i>laptops</i> educacionais como recurso para aprendizagem da escrita.....	612
O léxico ribeirinho presente na poética de J. J. de Souza.....	625
Cultura, identidade, hibridismo e estereótipo	633
Memória, narrativa e condições de produção: Gabriela, entre o cravo e a canela	649
A produção do discurso literomusical brasileiro para crianças – uma proposta de investigação discursiva	661
Traduções do português para o inglês e vice-versa: uma breve análise linguística de resultados gerados por tradutores eletrônicos	674
Quixote revisitado: uma análise comparativa de <i>Dom Quixote das Crianças</i> com o escrito cervantino.....	682
A figura feminina na literatura: uma análise discursiva de contos de Vera do Val e Márcio Souza	692
Professores do Ensino Médio de Manaus e a leitura	705
O perfil dos professores do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, do Instituto de Natureza e Cultura: resultados em termos de ensino, pesquisa e extensão	718

Um estudo sobre os impactos causados à língua tikuna falada na região de fronteira do município de Benjamin Constant por conta da imposição da língua portuguesa.....	734
O cenário linguístico-cultural no espaço de fronteira de Guajará-Mirim/Rondônia-Brasil e Guayaramerín/Beni-Bolívia.....	749
O livro ilustrado infantil: a imagem nos contos de fadas	762
As realizações das vogais médias anteriores pretônicas em Manaus: reflexões sobre as interferências da oralidade na escrita durante os anos iniciais do Ensino Fundamental	770
A culpa é dos pronomes	782
Concepções acerca do que é ensinar Língua Portuguesa – uma análise do ponto de vista dos alunos finalistas do curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas, campus Benjamin Constant.....	796
Estudo comparativo da variável <r> pós-vocálica medial nas capitais do Pará e do Amapá.....	811
Espanhol para a terceira idade	822
Linguística aplicada à alfabetização: práticas metodológicas ao ensino de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental	830
A identidade linguística dos estudantes indígenas da Universidade do Estado do Amazonas - Brasil	845
A marcação de plural no sintagma nominal no português popular de Vitória da Conquista	856
A conversação juvenil: organização textual e familiaridade	868
“Emfim é o pior lugar que tinha visto”: histórias do português no Amazonas	882
Consolidação da escrita ortográfica em EJA.....	891
O processo de adaptação de <i>O Natimorto – um musical silencioso</i> para o cinema.....	905
O travestismo transgressor de Dorotéia em <i>O Quixote</i> e de Rosaura em <i>A vida é sonho</i>	913
Trabalhando oralidade e escrita em turmas de 6º ano	921
Práticas discursivas midiática e política: uma pesquisa sobre a política nos textos do Jornal Miriense	933

Pedagogia de projetos na educação infantil bilíngue.....	947
O uso do <i>blog</i> na formação de alunos críticos.....	962
Variação de tempo: a reportabilidade em narrativas de estudantes cegos e com baixa visão	972
O signo da tucandeira no ritual sateré - mawé: uma abordagem semiótica de um fenômeno de representação cultural	983
Análise linguística dos atos de fala em toadas de Boi-bumbá.....	1006
Uma leitura sobre <i>Dores, amores e assemelhados</i> , de Cláudia Tajés	1017
Estudos das variações linguísticas nas escolas públicas de Parintins.....	1027
O campo semântico “habitação” nas capitais pesquisadas no projeto ALIB	1035
Um olhar sobre os discursos produzidos em sala de aula de Ciências	1046
As habilidades de reconhecimento de palavras e de compreensão em leitura: uma análise cognitiva no contexto escolar	1061
Coleções fantásticas de Murilo Rubião	1073
A variação do ditongo /ey/ nos falares do Alto Rio Negro	1084
Michel Foucault e a noção de discurso: uma análise das estruturas discursivas referentes aos construtores navais de Novo Airão/AM.....	1095
Literatura infantojuvenil no Amazonas: um projeto expresso em paratextos editoriais	1107
Estilística gráfica	1122
O discurso do orgulho hétero: a reterritorialização do territorializado	1137

Apresentação

O evento **ABRALIN em Cena no Amazonas**, promovido pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA-UEA) e pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM), propõe o diálogo, o debate e a divulgação de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação da área. Norteia-se no princípio da promoção de eventos da ABRALIN que tem como uma de suas finalidades o desenvolvimento de estudos no Brasil baseados na Linguística Teórica e Aplicada.

A edição realizada em Manaus, nos dias 7, 8 e 9 de maio de 2014, apresenta-se, diante desse cenário, como um momento de intercâmbio entre pesquisadores, docentes e discentes preocupados em refletir e divulgar questões atuais em Linguística e suas interfaces.

Com o objetivo de fortalecer a divulgação de pesquisas centradas na Linguística, a organização destes anais registra 95 artigos resultantes das comunicações orais do evento cujas temáticas pautam-se em seis eixos, a saber:

Teoria linguística	Análise linguística	Estudo de línguas
Discurso e Enunciação	Leitura	Análise de texto literário

A presença da ABRALIN em Manaus põe em destaque a importância do estado do Amazonas e, conseqüentemente, da região Norte para o desenvolvimento de estudos nessa área, promovendo, assim, pesquisadores, professores e alunos.

Que os dias 7, 8 e 9 de maio e 2014 fortaleçam o diálogo e a divulgação entre todos aqueles que se preocupam com a pesquisa na área da Linguística.

Os organizadores

A CRÔNICA NO CENTRO DO JOGO - UM ENCONTRO COM O GÊNERO

Adriano Neves da Costa (CETAM/SEDUC-AM)

Introdução

Este artigo tem como finalidade propor uma abordagem interacionista de leitura, assumindo uma dimensão cujo princípio defende a linguagem como uma atividade social, sendo a leitura um meio de aproximar diálogos em contrastes entre um determinado grupo de leitores. Partilhar-se-á, como exemplificação, uma oficina realizada com alunos do ensino básico, em que se priorizou, como fatores de textualidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a progressão, tomando, como *corpus*, textos escritos pelos cronistas Carlos Heitor Cony e Humberto Werneck. Posto como um texto contemporâneo com tendência a abrir possibilidades de construção crítica, esse gênero narrativo sugere, ainda assim, um tipo de leitura em princípio desengajada de discussões por ser um texto pessoal, do ponto de vista do escritor. Por leitura de crônica, aqui, entretanto, pressupõe-se o ato de ler, compartilhar impressões e reconhecer os elementos de textualização de que resulta esse meio de narrar, sob o enfoque reflexivo da prática dialógica. De outra forma, visamos a colaborar com as discussões acerca da ampliação do repertório textual e da competência leitora, assumindo uma estratégia que se insere na interação entre leitor-texto-leitores por meio do gênero e da oralidade.

O embrião de uma ideia

Um projeto escolar, realizado no ano de 2012 no Instituto Federal de Coari, no Amazonas, trouxe no seu conjunto de ações uma proposta de atividade de leitura e escrita baseada nas técnicas de ensino de textos por meio de sequências didáticas. Alguns gêneros foram elencados, tomando-se por critérios a curta extensão da obra, a linguagem mais próxima do cotidiano escolar e a aceitabilidade, entendida não como “facilitação”, mas como parte inarredável de um objetivo que visou trazer para a sala de aula um sentido para o simples ato de ler. O clichê *despertar o interesse pela leitura* não estava necessariamente nos objetivos do projeto, uma vez que entendemos o tal “interesse” como parte imanente da

própria curiosidade do leitor. Não se levou em conta, também (e até propositalmente), o corolário leitura-escrita, ambivalência valorizada principalmente em livros didáticos, sobrepujadas em planos de ensino de língua portuguesa como bases inseparáveis na formação do indivíduo que pretende exercer cidadania. Entendemos, pois, que leitura e escrita assumem dimensões e práticas diferentes, além de responsabilidades diferentes, não sendo definitivamente um bom leitor um excelente escritor, tampouco um bom escritor assim o é, possivelmente, gerado de um leitor compulsivo e disciplinado. Presume-se, no trabalho realizado, a crônica na interação verbal entre os discentes, considerando-os como sujeitos que, por intermédio da leitura e do diálogo, focam-se nos efeitos gerados em si enquanto interlocutores, trazendo para o centro da roda as suas impressões, no sentido de dar a esses interlocutores-leitores a oportunidade de agir sobre a leitura, criticando ou corroborando seu conteúdo. Ao tomar como corpus textual duas crônicas de autores brasileiros, aplicamos uma oficina cuja estratégia foi introduzir ao processo de leitura uma releitura, partindo dos seguintes fatores: informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e progressão, além dos fatores extralinguísticos. Ou seja, o que os textos diziam naquele momento, como eles se desenvolveram e quais novidades eles puderam trazer para o conhecimento de outros saberes. Essa releitura foi conduzida já na interação, com os discentes-leitores em círculo, os quais se indagavam uns aos outros após a leitura individual que cada um fez. A atividade verbal que Koch (2006), ao mencionar Vigotsky, toma como ideia, é aqui inserida em seus quadros de composição. Segundo a autora:

A linguagem é uma atividade social realizada com vistas à realização de determinados fins. Assim sendo, toda atividade linguística seria composta por: um enunciado, produzido com dada intenção (propósito), sob certas condições necessárias para o atingimento do objetivo visado e as consequências decorrentes da realização do objetivo. (VIGOTSKY apud KOCH, 2006, p. 23)

Pelo cerne que move a teoria da atividade verbal, o que seriam aquelas crônicas? Quais suas finalidades e intenções naquela leitura? Quais seus reais interlocutores? Que condições foram criadas para que aqueles textos estivessem ali? Que resultados poderiam ser extraídos daquela oficina? Vale ressaltar, entretanto, que a oficina pretendeu influir no papel formador não apenas do leitor em interação com o outro leitor, mas também em relação ao leitor com o autor do texto, daí a tríade leitor-autor-leitores, contribuindo assim com a ideia de

interlocução individual com o texto e, posteriormente, com a interação entre os sujeitos no círculo, base de nosso trabalho.

Autor versus leitor versus leitores – interlocução e interação

Para construir o diálogo com os pares no círculo de leitura, é desejável que o leitor individual dialogue primeiramente com o autor. O leitor é o guardião de sua própria leitura, guarda para si aquilo que o envolve, os sentidos, as imagens mentais; por vezes, a incredulidade. O texto é o astuto provocador, que não existe até o instante em que o leitor desliza os dedos pelas primeiras páginas. Inicia-se um jogo onde ele, o leitor, pode desprezá-las, ignorá-las ou desafiá-las ao embate, de onde são lançadas as “apostas” que desencadearão a curiosidade.

Vale pontuar que escritor e leitor mantêm-se pela interlocução, mas são naturalmente diferentes sob o ponto de vista das ações, pois delas ambos extraem finalidades diferentes. Não é raro, na escola, planejar atividades de ensino de certo gênero com vistas à sua produção escrita obrigatória, como se o ato da leitura, por si só, seja algo incompleto. Escrever exige técnicas e responsabilidades que são norteadas por comportamentos opostos aos do ato de ler. Torna-se, então, irrelevante propor abordagens de leitura que necessariamente devam desembocar em atividades de escrita. Não se quer, aqui, dizer que leitura e escrita devam ser concepções dicotômicas, sem relação alguma; mas é salutar conceder à leitura um caráter autônomo, uma vez que ela se impõe por outras finalidades. Aguçar a curiosidade de discentes tão arrogantes à ação leitora, através de textos médios como as crônicas, pode conceder à escola e ao propositor de grupos de leitura um papel disseminador no traçado cultural de dada comunidade, gerando uma busca ao desconhecido pelo formato já conhecido.

Ao reconhecermos a leitura como um instrumento de linguagem gerador de opiniões e, principalmente, de dissensões, torna-se imperativo mantê-la em uma linha de presunção claramente favorável ao debate, mesmo que esse seja apenas um traço dentre uma sucessão de técnicas ou concepções de linguagem textual. É óbvio que, para produzir um texto, o escritor (ou escriba) necessita dos encargos textuais (marcas linguísticas, gramaticais, discursivas, estéticas) para apresentar-se como tal. Não é sensato, no entanto, pensar o texto sem o leitor, assim como a leitura sem um propósito comunicativo, o qual tem a ver com o próprio ato interlocutivo. Por Koch (2006, p. 25), pode-se prever que “o sentido é construído na

interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são construídos”. A autora ainda menciona:

Sem dúvida nenhuma, o processamento do texto por parte do interlocutor, em termos de compreensão ou interpretação, constitui também uma ‘atividade’ [...]: o ouvinte/leitor não é absolutamente um ‘receptor’ passivo, já que lhe cabe atuar sobre o material linguístico de que dispõe [...] e, deste modo, construir um sentido, produzir uma leitura. (KOCH, 2006: 24).

Nada impede que o propositor da atividade leitora (professor, tutor ou orientador de pesquisa) se atreva a circunscrever o contato entre leitor e texto pelo conceito de interlocução e, por outro lado, a ampliar a relação entre esse mesmo leitor com outros leitores do mesmo texto pelo princípio da interação verbal, mais abrangente, uma vez que emerge pelo encontro presencial e compartilhado.

Como em outras abordagens curriculares, o trabalho com a leitura também se realiza por etapas, e a mais essencial delas é a leitura superficial ou linear que envolve apenas o leitor individual e o autor, momento em que o texto se mostra como um objeto estranho. É nesse estranhamento que se inserem os *nós* que serão desenlaçados no ato da segunda leitura. Ao propor novo contato com o já lido, deve-se dar a oportunidade de o leitor questionar, subverter ou (por que não?) dar continuidade à história, ao texto, pelo mecanismo da releitura. Obviamente, existem fatores semânticos e pragmáticos que precisam ser trabalhados, para que o leitor possa alcançar sentidos que não estão na leitura linear. É necessário que antes, no entanto, o leitor construa suas hipóteses e faça suas próprias inferências quando há (e certamente há) o não-lido, com o mínimo de intervenção do propositor do texto. Segundo Vicent Jouve:

Se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma superfície, mas também um volume do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. (JOUVE, 2002: 29)

E, nesse caso em especial, a ação que antecede o diálogo coletivo é o diálogo com o próprio texto, em que nem o propositor da leitura nem mesmo os manuais (livros didáticos,

tópicos de leitura e sugestões no quadro negro) devem interferir. Há quem celebre a ideia de inserir antes do processo de leitura os dados daquilo que se vai ler, como o tipo de texto, ou de introduzir algo sobre o tema, na certeza de que os organizadores prévios, como o conhecimento do tema, possam facilitar o deslizamento pelo texto. Porém, o fato é que a inserção dessas particularidades não é vista, a princípio, como atos indispensáveis à progressão de uma leitura eficiente e capaz de trazer significado para repertório do leitor; do mesmo modo que não há relação entre leitura formadora e o tempo desperdiçado com as polêmicas fichas, muitas vezes enxertadas de questões que cumprem um papel meramente formal e avaliativo. A leitura pode ser, portanto, uma experiência exercida na realidade, sem receio de ser uma experiência de libertação e preenchimento, pois suscita a partir dos signos do texto um universo marcado por seu próprio imaginário.

Após a leitura individual, é dada ao sujeito-leitor a oportunidade de inscrever-se no jogo de ideias, onde as impressões são compartilhadas com outros leitores pelo princípio da interação verbal. A autora Irlandé Antunes afirma que “a leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação” (ANTUNES, 2003: 77). Posto que, no que se refere ao ensino de leitura, também ainda se encontra uma leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, torna-se elementar construir um espaço em que os *nós* sejam desenlaçados pela atividade verbal cuja estratégia possa prezar pela oralidade. Instante crucial para o leitor atado aos obstáculos do texto, em menor ou maior grau, o roda de diálogos deve ser parte inerente ao exercício da externalização da diversidade de impressões e opiniões, produzindo a ação comunicativa. Pode ser o instante de compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. É o momento de os interlocutores do texto se exibirem como interlocutores presenciais, reais, entre si, pelo que se deva propugnar que os melindres criados pelo contato com a escrita possam ser desmanchados pelas trocas entre os leitores, com vistas à resolução cooperante entre os sujeitos.

Para amparar ainda mais a proposta da abordagem defendida neste trabalho, segue-se a ideia do chamado *processo de construção conjunta*, nome citado por Solé (2011), através do qual professor e alunos apoiam-se no compartilhamento progressivo de significados mais amplos e complexos, de modo a incidir sobre a realidade, para compreender e interpretar o texto nela presente. Não se pode esquecer, portanto, a importância daquele que propõe a atividade leitora, o professor, responsável pelo método, pelo tempo da atividade, pela disciplina e, sobretudo, pelo seu fracasso ou sucesso. Segundo a autora:

Se se trata de um 'processo de construção', é óbvio que não se pode pedir que tudo se resolva adequadamente e de uma vez só; se também é uma 'construção conjunta', parece claro que, embora o aluno seja o protagonista, o professor desempenhará também papel de destaque. (SOLÉ, 2011: 107)

Ou seja, mesmo circunscrito ao papel de mediador dos diálogos em cruzamento, deve o professor tornar claro ao grupo, também, sua função interventora na resolução dos conflitos que possam emergir dos sentidos adversos do texto.

Por fim, criadas as possibilidades de encontro entre leitor e texto e entre texto e leitores, o trabalho com a leitura, proposta como uma concepção linguístico-pedagógica e interacionista, não deve prescindir de duas condições determinantes: tempo e espaço. Se para muitos já está defasado o *silenciamento* característico dos procedimentos de leitura visando ao preenchimento de fichas, está evidente, também, o tempo desperdiçado nesse tipo de proposta. Posposto ao primeiro contato entre o texto e o leitor individual, encontram-se os leitores em roda de discurso, na órbita para o debate, cada qual leitor de sua própria obra, um inquirindo o outro, tentando extrair o que foi absorvido, todos interlocutores de um mesmo processo. Ademais, é crido que não interessa ao propositor ou professor laborar uma concepção de ensino de texto em instalações físicas e humanas inadequadas (barulho, calor intenso, interrupções, lotação excessiva), bem como em um ambiente desagregado de ideias e comportamentos, no qual não haja a cultura da interdisciplinaridade, nem a de um projeto pedagógico norteador de ações prioritárias de ensino e de apoio mútuo entre os saberes responsáveis pela formação acadêmica e científica. Tempo e espaço, nessa interpretação, elevam-se como condições especiais às condições de recepção, um fator extralinguístico elementar à visão interacional da linguagem, norteadora de nossa proposta.

A interlocução com o gênero - por que a crônica?

Ao contrário do conto, com que é muitas vezes comparada, a crônica não é prioritariamente um texto literário, o qual na sua literariedade mantém estreita relação com a ficção. A invenção criativa e a segmentação espacial e temporal estão para o conto assim como o fato e a observação atemporal para a crônica. Embora tenha origens na história da literatura, foi a partir do surgimento da imprensa escrita que ela se popularizou como um

gênero basicamente jornalístico, e não tanto literário. Escrito para ser publicado em jornais, esse gênero discursivo se define por ser opinativo. Aparece em vários de modos de tessitura (narrativa, descritiva, argumentativa) em jornais, revistas impressas e eletrônicas, blogs e na radiodifusão. Em meio a notícias e reportagens, de perspectivas imparciais, a crônica oferece um contraponto ao leitor: instiga-o a uma leitura mais branda e inflexiva, diante de um texto subjetivo e pessoal.

Interessa-nos, portanto, a recepção desse gênero enquanto modalidade narrativa por leitores médios, mas de uma forma peculiar, diferente de como é recebido um conto; pois, embora trate de acontecimentos geralmente reais, do cotidiano, sua segmentação não obedece a uma linearidade fixa, nem comporta pontos complexos em seu formato e em seu conteúdo. Sua linguagem clara, quase próxima do coloquial, pode ser a tônica de uma abordagem de leitura dinâmica – e o que se quer com este termo, aqui, é representar a releitura, fator imprescindível para o retorno ao texto, como forma de desenlaçar o *nós* já ditos anteriormente. Se o que se pretende é ir além de uma leitura linear, na interlocução entre leitor e autor/texto, a interação verbal entre os outros interlocutores do mesmo texto devem agir juntos nessa recorrência ao objeto lido, de modo que tal interlocução se complemente.

O perfil do leitor da crônica varia conforme o veículo no qual esse gênero circula. Nos últimos anos, vêm proliferando livros de crônicas para a escola, os quais buscam cada vez mais uma aproximação com o universo e com o conhecimento de mundo partilhado entre os adolescentes. Na escola atual, não funciona mais o aluno recebedor de um texto sem um propósito, sem uma finalidade. O texto deve ter funcionalidade, sendo necessário, para o professor-pesquisador, adotar estratégias de ensino de leitura e escrita que reflitam as reais necessidades de seu rol discente. Um exemplo seria a adoção de textos de linguagem simples de curta e média extensão, como as fábulas, os poemas narrativos, as crônicas, a afim de que se crie uma escala no nível de compreensão e interpretação até galgar-se a outros gêneros, de linguagem mais acadêmica e científica.

Os estímulos à leitura de um texto simples e dinâmico não podem, todavia, negar-se ao empenho construtivo dos sentidos nele contidos, nem recusar-se a reconhecer suas marcas e condições de representação. Segundo Antunes (2003): “A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 70). O leitor, no contato com a primeira frase da escrita, precisa ter em mente a responsabilidade com o aquilo que lê, focalizando não somente as ocorrências decorrentes de coerência e coesão, mas reconhecendo também que

todo gênero discursivo traz em si uma marca que o caracteriza. No caso da crônica, essa marca é a liberdade reflexiva, a linguagem que dialoga com o mundo, a emoção compartilhada em um tempo corrente, que se coaduna a uma memória da qual resulta uma revelação ao leitor de que algo está por trás das aparências e não é percebido pelo senso comum.

Oficina de leitura de crônica no IFAM Campus Coari

No ano de 2012, o professor Adriano Neves, então professor de língua portuguesa daquele instituto e autor deste artigo, empenhou-se em criar um projeto na área de linguagem, cujo principal objetivo era oportunizar aos alunos do Instituto Federal do Amazonas Campus Coari (IFAM CCO) o contato com os diversos gêneros textuais ou discursivos em circulação na escola e no cotidiano. A finalidade era desenvolver habilidades de leitura e ampliar os repertórios de informação e vocabulares da língua materna, formando, assim, leitores autônomos na comunidade escolar e na sociedade em que vivem. Um ponto polêmico dessa proposta, no momento em que passou pela análise do corpo pedagógico após ser protocolada, fora a metodologia na aplicação das estratégias, uma vez que o projeto em si, a despeito de ser um projeto de leitura, destoava do rumo tomado pela maioria das abordagens geralmente instituídas nesse campo de ensino. Em vez de livros, como normalmente ocorre, optou-se por textos isolados, e isso não soou muito bem. Nossa ideia destoava da maioria dos projetos de leitura escolar no ensino básico público, os quais giram em torno de uma prática que envolve a tríade: *leitura, resumo escrito e avaliação por nota*. São feitas algumas sessões de leitura de um livro, escolhido pelos próprios alunos. Depois disso, eles são levados a preencher um enorme questionário, silenciosamente, o qual é colhido para a atribuição de uma nota. Pronto. Tudo feito. Não era essa a nossa intenção. Nossa inquietação não girava em torno tão somente nos resultados publicados por organismo internacionais, que demonstravam, através de testes, o baixo desempenho dos alunos brasileiros em compreensão textual. Urgia combater o fraco desempenho em leitura em nosso próprio ambiente. As ações de levar para as salas de aula os textos de modo solto, não necessariamente com capa e contracapa, contemplava uma forma diferenciada, que se baseasse no dinamismo e em melhorar os índices de aprovação do Instituto também em outras disciplinas, pois o projeto envolvia a leitura de textos de outros componentes.

O primeiro gênero escolhido, para a primeira oficina de leitura, foi a crônica. A primeira turma foi de nível médio, com o total de 24 alunos, do 2º ano, com que estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. *Leitura superficial ou linear*

Dois crônicas foram distribuídas e um círculo foi formado na sala. Antes que pudessem iniciar a atividade, foi informado que os textos que iriam ler eram narrativos, de linguagem informal e abordavam temas do cotidiano, características da CRÔNICA. Após esse breve preâmbulo, iniciou-se a leitura de dois textos, um de Humberto Werneck e outro de Carlos Heitor Cony, a saber:

Duas boas chances de ficar calado

Tem gente que não suporta o silêncio - de pura aflição, se põe a dizer qualquer coisa, na tentativa de obturar o vazio ameaçador. Os psicanalistas não vivem disso? Já dizia Nelson Rodrigues: uma sessão de psicanálise é o silêncio mais caro do mundo. Deborah é uma que não aguenta um branco na conversa: como nas figuras de um álbum infantil para colorir, acha que também no bate-papo todo espaço tem que ser integralmente preenchido. Dia desses, numa reunião em casa, viu o assunto de repente se esvaír, como a água aparentemente estagnada que de uma hora para outra se espirala, gorgolejante, pelo ralo da pia. O fluxo de casos e risadas deu lugar a um espinhento silêncio, pontilhado de pigarros e subreptícias olhadas para o relógio.

Temerosa de que sua festa viesse a morrer ali, de inanção verbal, mal circulara a primeira rodada de empadinhas, Déborah esquadrinhou cada escaninho de seu estoque de assuntos. Nada. À beira do pânico, circunvagou os olhos pela roda, uma, duas, três vezes, e foi então que se deteve naquele gordinho tímido, acompanhante de um dos convidados, desambientado a mais não poder, de quem ela tinha uma única informação, ou nem isso, uma suspeita que alguém lhe soprara em tom de fofoca. Não teve dúvida:

— Rogério, como é ser homossexual?

Com exceção de Déborah e do gordinho, recém-ejetado de seu armário, não ficou um na sala.

Naquela outra reunião, a turma acompanhava, com interesse aceso, o relato da história – verídica, sublinhava o narrador – acontecida com um conhecido deles. No dia de seu aniversário de casamento, o fulano chegou em casa sobraçando um pacote com garrafas comemorativas. Antes de se desvencilhar da carga, teve a ideia de ir ao quarto do casal para fazer uma surpresa – e foi ele quem se surpreendeu: lá estava a mulher atracada a outro, em pleno, arquejante e suarento entrevero carnal. Com a perplexidade meio bovina que pode no primeiro instante paralisar um marido traído, ele nem sentiu as mãos fraquejarem e o embrulho desabar no chão, enquanto os amantes em pelo se punham em debandada, cada qual por um lado da cama. Pausa na narrativa, para incrementar o suspense – e eis que um dos presentes traz à baila uma importante questão:

— As garrafas quebraram?

WERNECK, Humberto. O espalhador de passarinhos e outras crônicas. Ed. Dubolsinho – Sabará/MG: 2010

O morcego encantado

Em Paquetá, onde em criança passava o verão, durante o Carnaval os meninos se fantasiavam de morcego. Saíamos com a túnica preta de tecido ordinário e a máscara monstruosa que cheirava a cola e papelão. Os meninos mais ricos saíam de chinês, bigodes feitos com rolha queimada, a sombrinha colorida que me enfeitiçava. Eu jamais sairia de chinês, jamais

consentiria que meu rosto fosse aviltado com o bigode de rolha queimada. Mas a sombrinha me fascinava. Meu pai cortou o devaneio com poucas e bastantes palavras. Pensei que fosse apelar para um conceito estético, sombrinha de chinês não combinava com morcego de Paquetá, um argumento assim, mas ele se limitou a proclamar que filho seu jamais usaria sombrinha, coisa de mulher. Não era caso de abrir as veias em sinal de protesto. Pelo contrário: peguei-me ao morcego, descobri que ele combinava comigo e eu com ele, não me obrigava a coreografias complicadas. Escondido pela monstruosa cabeça de papelão, eu podia continuar eu mesmo. Ali pela dez horas, colocava a túnica preta e a máscara, ficava zanzando pelas ruas, não chamava a atenção de ninguém, nada fazia para isso, não era o meu gênero e muito menos o meu Carnaval.

Até que tudo acabou, não na quarta-feira como no samba do Tom e Vinícius, mas no domingo. Ia desprevenido pela rua Tomás Cerqueira, em direção à praia de São Roque, quando inesperadamente surgiu uma caveira. Eu tinha pavor, pânico das caveiras. Aceitava tudo no Carnaval – e mesmo fora dele – mas caveira era demais.

A rua estava deserta, só nós dois, caveira e morcego. Ela quis se engraçar comigo, faríamos uma dupla folgazã. Encharcado de suor, afônico, corri desesperado. Já me haviam dito que não adianta fugir da morte: ela nos espera no final de cada fuga, no fim de cada caminho.

Estou correndo até hoje. Alguns amigos reclamam de minha pressa, estou sempre indo para outra direção, dou a impressão de que não estou em lugar algum. Menino encantado no morcego de Carnaval, continuo fugindo, não da caveira – da qual não tenho mais medo – mas do morcego.

CONY, Carlos Heitor. Crônicas para ler na escola.

Ed. Objetiva, RJ: 2009

2. Segunda leitura, oralizada e em grupo

Dois alunos leram em voz novamente o texto, para todos, a fim de iniciarem os diálogos.

3. Sorteio de questões

Seguiu-se então para o sorteio das perguntas e início dos diálogos. Alunos foram escolhidos por meio de sorteio de fichas numeradas e distribuídas aleatoriamente. O aluno iria até a caixa de questões. Lá continham perguntas em papelotes de cartolina branca, as quais deveriam ser respondidas tanto por quem sorteia quanto por quem é escolhido pelo aluno que sorteou. As questões foram as seguintes:

Os tempos verbais são manifestados de modo diferente nos dois textos. Em qual dos textos o tempo verbal dá mais dinamismo à leitura? E em qual deles a leitura parece ser mais lenta?

No texto sobre o morcego, qual foi o momento de maior pavor do narrador? Por quê? Ele continuou tendo esse pavor durante a vida? (Sorteie um nº de quem vai responder)

No texto sobre morcego, qual a diferença entre as fantasias das crianças pobres e crianças ricas? Havia alguma preferida do narrador? Ele sofreu

Que outro final você daria ao texto 1? Retorne ao texto.

No texto 1, de Werneck, há 2 momentos constrangedores, porém engraçados. Quais são eles? (Sorteie um nº de quem vai responder)

O narrador do texto 1, Humberto Werneck, cita uma frase do escritor de peças teatrais Nelson Rodrigues. O que essa frase tem a ver com os

algum preconceito por causa dessa escolha? psicanalistas?

No texto 1, de Werneck, o próprio título já nos leva a uma reflexão antes de lê-lo. Por quê? Que outro final você daria ao texto 2? Retorne ao texto.

Que nome se dá ao gênero dos textos que você leu? Qual dos textos você aceitou mais, isto é, qual deles informou coisas novas a você? Que novidades foram essas? Você o indicaria a um amigo?



Fig 1 – leitura linear/2012 – IFAM Coari



Fig. 2 – Proposição da releitura/2012 – IFAM Coari

Pelas questões solicitadas nas fichas de pergunta, observa-se uma tendência a se trabalhar os sentidos emanados dos textos, porém de natureza construída de forma extralinguística, através do diálogo. Um interlocutor pergunta a outro, que recorre ao texto. Este, por sua vez, responde ao que perguntou, o qual joga, para os outros, algumas possibilidades de outra resposta. Existe aí um cruzamento de falas organizadas segundo outras interpretações, de modo que o texto, ou trecho dele, seja esmiuçado. Ademais, os fatores de textualidade citados no início – *informatividade/aceitabilidade*, *situacionalidade*, *progressão* e marcas de identificação textual, puderam ser inseridos da seguinte forma:

- Questão em pode ser trabalhada a *informatividade* e a *aceitabilidade*: “Qual dos textos você aceitou mais, isto é, qual deles informou coisas novas a você? Que novidades foram essas? Você o indicaria a um amigo?”.
- Questão em pode ser trabalhada a *progressão*: “Que outro final você daria ao texto 2? Retorne ao texto”/ “No texto 1, de Werneck, o próprio título já nos leva a uma reflexão antes de lê-lo. Por quê?”.

- Questão em podem ser trabalhadas as marcas de identificação do gênero: “Os tempos verbais são manifestados de modo diferente nos dois textos. Em qual dos textos o tempo verbal dá mais dinamismo à leitura? E em qual deles a leitura parece ser mais lenta?”/ “Que nome se dá ao gênero dos textos que você leu? De modo geral, qual o assunto tratado em cada um deles? São situações que podem ocorrer conosco?”.

A percepção após a primeira parte da oficina levou em conta o que de “novo” foi apreendido acerca do gênero e da estratégia de levar os resultados da leitura para a interação oral e não para a escrita. Contudo, escrever após a oficina sobre o que se leu não é algo inevitável, desde que haja uma finalidade, isto é, uma destinação do objeto escrito. Numa segunda parte da oficina, em outro dia, poder-se-ia, por exemplo, fazer a escolha de um dos textos e criar a partir dele uma espécie de *giftbook*, um álbum que contivesse as partes do texto apuradas junto a figuras contextualizadas ao sentido.

Considerações Finais

O jogo com o texto está na pauta deste trabalho. Jogar com a leitura, aqui, representa reconhecer e, por vezes, reconstruir os sentidos do que se exhibe diante dos olhos. Enquanto não se considerar o texto como um processo constante, e não apenas um produto pronto e acabado, sem caráter reflexivo e distributivo, torna-se difícil orientá-lo a galgar posições mais atuantes dos sujeitos que nele propõem-se a operar. A proposta aqui mostrada entende o redimensionamento do texto essencialmente do ponto de partida da leitura. É crucial, por fim, conhecer o leitor que se quer inserir na ação leitora. Há, por exemplo, leitores que conseguem abstrair o texto com mais rapidez, há aqueles que só conseguem entender o texto mediante leitura vocal e visual simultaneamente, há os que conseguem entendê-lo sem conseguir expressar-se quanto ao tema. Por isso, as ações, embora simples, devem ser múltiplas, agregando ao máximo a variedade de formas de ler. Apresentamos, humildemente, apenas uma das variadas possibilidades de o sujeito atuante na leitura romper com o *silenciamento* ainda imposto nos procedimentos de ensino. Desde então se pensou em formalizar um conjunto de atividades de leitura que dessem reforço ao escasso rol de gêneros discursivos ou textuais dos discentes, numa aposta de que não apenas lendo mais, mas aprendendo a ler mais, os discentes terão mais autonomia em compreender e interpretar, embora seja difícil medir avanços em cada disciplina ou componente curricular, o que não impede, por isso, que a proposta deste projeto de ensino consista em sanar dificuldades de compreensão e

interpretação dos objetos discursivos com os quais os alunos mantêm, ou pelo menos deveriam manter, intensa atividade (crônicas, poemas, trechos de romance, letras de música, artigos, denúncias, notícias, blogues, questões de prova, e-mails, fábulas, entrevistas) atuando por meio de oficinas que operem sobre exercícios de leitura desses textos, embora curtos e médios, mas de séria importância para a ampliação da competência leitora e do vocabulário no que tange ao sentido e aos mecanismos de coesão. Debates, discussões, registros, músicas, vídeos, dramatizações podem fazer parte das ações em sala de aula, com vistas a exposições de bânneres ou outros formatos. Se a leitura ainda é um tabu para a massa como um todo, não seria de todo ruim elaborá-la, a partir da escola, sob outras perspectivas, com o vasto referencial teórico que já existe a seu respeito e em sua urgente defesa.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo, Parábola: 2003.

JOUVE, Vicent. A leitura. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. A inter-ação pela linguagem. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOLÉ, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. Revista de artigos sobre NEAD UNICESUMAR, p. 100-120, Porto Alegre: Artmed, 2011.

A FALA DOS MORADORES DO BAIRRO ITAÚNA I

Adriano Pinto Marinho (CESP-UEA)

E-mail: Adriano_mendoca2014@utlook.com

Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

E-mail: celeste_cardoso23@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A morfologia é um amplo campo da linguagem que trata das palavras isoladamente, e é desta forma que este trabalho vem contribuir para o desenvolvimento desse estudo, pois trataremos das falas dos moradores do bairro Itaúna I na cidade de Parintins, no Estado do Amazonas. As pesquisas feitas no bairro foram de suma importância para observarmos a fala dos moradores entrevistados, pois dentro desse universo chamado Morfologia cada palavra, cada gesto é de grande valor, uma vez que se trata da forma e dos usos de palavras do dia-dia, e nada melhor do que estar presente com as famílias para analisarmos as palavras tão ricas nesta região.

Assim, com intuito de explicar as relações morfossintáticas presentes na fala dos moradores do bairro Itaúna I, o presente artigo vem mostrar como esses vocábulos utilizados se auto relacionam nas frases, identificando as peculiaridades presentes nas falas desses moradores entrevistados, logo, evidenciando como ocorre o processo de concordância dos vocábulos empregados na fala, utilizando-se então do que se pode chamar linguajar parintinense.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM PARINTINS

Em um país como o Brasil, a diversidade linguística é muito grande e a língua varia de lugar para lugar, dependendo dos costumes, das gírias, das regiões, das tradições, de idades, das situações socioeconômicas, do grau de escolaridade e de muitos outros fatores que circulam no meio desse imenso universo chamado linguagem. Bagno (2011) diz que:

No Brasil são faladas mais de duzentas línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações

de contatos nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos, além de falares remanescentes das diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravagista. (p. 27).

Diante dessas situações, podemos dizer que existem diferentes falares no nosso Brasil e que não existe apenas uma maneira certa de falar como a maioria das pessoas pensa, ainda hoje podemos ver nas escolas a norma culta sendo imposta aos nossos alunos tirando deles toda a carga linguística adquirida com a família e com o ambiente em que vivem, mostrando assim que para se tornar um bom aluno é preciso “falar direito”, neste caso, falar de acordo com a norma, o que na maioria das vezes o sistema ignora é essa diversidade linguística que todos trazemos desde que nascemos, tão complexa que para entender é preciso estar presente com as pessoas e observar cada gesto, cada história, cada fala.

Assim como em tantos outros lugares, na cidade de Parintins, no Estado do Amazonas, especificamente no bairro Itaúna I, a forma como os moradores falam não é diferente, traz consigo uma imensa carga linguística e a maneira como estes falam nos fazem refletir na grande riqueza indígena que trazemos no nosso falar como no caso do, *olha já, curumim, cunhantã*, expressões muito usadas neste bairro e na cidade, como podemos observar na fala de uma moradora¹, ao perguntarmos sobre a educação dos jovens no bairro, ela respondeu: *Eu dou conselho a todo esses curumim e cunhantã que aparece por aqui por casa*”. Dessa forma, podemos perceber palavras que existem apenas neste lugar, que fazem da nossa região ser conhecida como uma região de índios. Sabemos que somos indígenas e valorizamos muito a nossa fala, nos orgulhamos disso, pois temos na veia o sangue e a luta daqueles que morreram por nossa língua tão rica e muito diversa, porém, isso não quer dizer que estamos fora de uma civilização que nos foi imposta.

Também podemos encontrar por aqui vários tipos de palavras, sotaques, gírias que fazem parte do linguajar parintinense, como no caso de outro morador² do bairro Itaúna I, que ao perguntarmos a respeito da educação na cidade, ele respondeu *“mais quando já a educação não ta muito boa por aqui”*, a expressão “mas quando já” é uma interjeição que quer dizer que não está bom, que não irá conseguir; dependendo da situação, esses falares são tipicamente usados pelos parintinenses assim como as palavras *“será lesa, olha já”*, que são interjeições de indignação que nessa região são usadas com frequência, assim como tantas

¹ Iolene Pereira Mendes. 40 anos. Comerciante.

² João Batista. 67 anos. Aposentado.

outras que nos rodeiam nessa cultura tão linda cheia de falares que encantam qualquer pessoa que por aqui passam.

Assim, observa-se que não existe um falar certo ou errado, cada região tem seu jeito de se expressar e isso são denominadas variações linguísticas, o que é importante compreender é que essas variações não devem ser vistas como erro e sim como especificidades da oralidade. Diante disso, podemos citar o que Bagno (2011) diz: “Toda e qualquer língua viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.)”. (p. 28).

A HISTÓRIA DO BAIRRO ITAÚNA I

O bairro Itaúna I se iniciou em 20 de Janeiro de 1992, como contam os moradores que estavam ali, depois de muitas reuniões ocorridas no bairro de Palmares, onde quem estava à frente da invasão era um vereador da época. Segundo os moradores, a invasão do bairro foi por volta das 14h00min horas da tarde do dia 20 de Janeiro. No início foi muito difícil, mas com o apoio do prefeito da época tudo caminhou para que o bairro se fundasse. Ao entrevistarmos os moradores do bairro percebemos que este está um pouco abandonado pelo setor público, porque os atuais governantes não estão dando o apoio e suprimindo a necessidade daqueles moradores do bairro de Itaúna I.

Uma moradora nos contou com todos os detalhes a fundação do bairro, segundo ela, o povo sofreu muito, e disse o seguinte: “*Quando eu falo do bairro Itaúna I eu me emociono e choro, por que eu vejo mulheres grávidas, mulheres abortando, vejo crianças passando fome e pessoas lutando por um pedaço de terra*”. Percebemos no olhar dessa moradora que o processo de construção do bairro foi muito difícil, pois foi uma luta muito grande para cada morador construir uma casinha para morar, pois naquela época, assim como hoje, as dificuldades eram muitas.

Alguns moradores contaram que, quando invadiram a área do Itaúna I, vieram tratores e várias pessoas querendo expulsá-los dali, mas o prefeito ajudou os moradores e deu o maior apoio para que se iniciasse a fundação do bairro Itaúna I.

Dessa forma, a história do bairro não é diferente da história de muitos outros espalhados pela cidade, no entanto, percebe-se pelos relatos que essa construção histórica marcou profundamente a vida das pessoas que ali vivem.

MORFOLOGIA: CONCEITO

Faremos uma breve abordagem sobre a **Morfologia**, pois quando se trata de análise das falas de certa sociedade, é preciso entender a estrutura e as formas das palavras. Segundo Laroca (2001), a Morfologia é o estudo das formas das palavras usadas em diferentes locais da sociedade. Quando conversamos com outras pessoas muitas vezes não paramos para observar a forma como usamos as palavras, se essas estão em concordância ou não. O papel da Morfologia dentro da língua é exatamente sobre o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras.

A função da Morfologia é estudar as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período. A Morfologia está agrupada em dez classes, denominadas classes de palavras ou classes gramaticais. São elas: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição. A Morfologia se divide em duas partes: Morfologia Flexional e Morfologia Lexical. A Morfologia Flexional expressa não apenas mecanismos sintáticos básicos, como a concordância de gênero, número e pessoa, mas ainda referências às variáveis da enunciação, como o tempo nos verbos. Já a Morfologia Lexical diz respeito aos processos de derivação e composição de palavras. A diferença entre as duas é que as flexionais não mudam a classe das palavras enquanto que a lexical pode mudar ou não. Sempre que dialogamos, usamos expressões e dentro dessas expressões palavras diferentes, pois as variações linguísticas são enormes no nosso país, e nosso caso não é diferente, usamos muitas vezes derivações e flexões que somente temos na nossa região, no caso região norte, Amazonas, especificamente em Parintins, no bairro Itaúna I. Para analisarmos a fala dos moradores deste bairro, o estudo sobre a Morfologia foi de suma importância, pois com a compreensão desta, observamos as palavras de outra forma não com preconceito de que as pessoas falam “errado”, mas com um olhar diferente em relação a nossa língua tão diversificada.

Antes de analisarmos a morfologia empregada pelos moradores do bairro Itaúna I, faremos um breve estudo sobre os sons vocais, a diferença entre som vocal elementar e letra. Para Mattoso Câmara (2002) “a gramática tradicional desfigurou o problema e sua solução, pondo em primeiro plano o símbolo gráfico ou letra. É claro que aqui se impunha ainda mais

que em qualquer outra parte do estudo descritivo, focalizar diretamente a língua oral”. (p. 13), a partir desse ponto de vista podemos partir para a morfologia empregada pelos moradores, analisando as palavras ditas por eles, pois sabemos que não existe modo certo de falar, falamos de um jeito e escrevemos de outro, por isso a gramática serve para mostrar a maneira certa de escrever.

Com isso podemos chegar à conclusão de que a maneira de falar não pode ser considerada errada, pois em alguns casos poderemos ter palavras desconhecidas, como nessa frase de uma moradora³ do bairro Itaúna I quando perguntada se era daqui de Parintins, se havia nascido aqui: “Sou filha daqui, sou *Puraca* daqui”. Destacamos a palavra *Puraca*, que vem de puro, e analisando dentro da morfologia a palavra *Puraca* vem ser um adjetivo, a moradora ao dizer sou filha daqui, “sou *puraca* daqui”, quer dizer que nasceu aqui e que é pura daqui. Ao escutar pela primeira vez essa palavra, digamos que não entendemos o que ela queria dizer, mas analisando, percebemos que essa palavra traz o significado do amazonense, e muitos parintinenses que estão aqui desde a fundação dos bairros ou da cidade utilizam-na em suas falas.

Observamos que cada morador fala e se expressa de um jeito. Logo no início da pesquisa quando íamos entrevistar os moradores e falávamos a eles que iríamos analisar as suas falas eles se dedicaram muito em falar corretamente, mas mesmo assim ainda conseguimos retirar algumas frases e palavras. Analisaremos agora morfológicamente as palavras e frases usadas pelos moradores do Bairro Itaúna I.

ANÁLISE DA FALA DOS MORADORES DO BAIRRO ITAÚNA I

Segundo Ribeiro (2005), a Morfologia assim como a Sintaxe, a Fonologia e a Semântica, constitui um nível de descrição linguística, voltando-se especificamente para identificação e para a classificação das unidades formais de uma língua, tendo como objeto de descrição desde sua unidade mínima, o morfema, até a unidade maior a palavra. Assim, tratando de análise morfológica, podemos perceber que na fala dos moradores do bairro Itaúna I há certas diferenças devido o bairro observado ser composto por pessoas oriundas de diferentes localidades. Logo, observamos tais diferenças e notam-se que estas estão atreladas a diversos fatores já mencionados como o fator geográfico, social e outro de suma

³ Raimunda Ferreira Belém. 75 anos. Dona de casa.

importância como o grau de escolaridade, isto é, a compreensão desses fatores e a consciência de que estes estão presentes nas falas dos moradores irão nos auxiliar na tentativa de uma análise morfológica.

Para uma melhor compreensão de como se encontram organizadas as falas dos moradores a serem analisadas, devemos identificar a classe gramatical das palavras presentes na oração, no entanto, é de suma importância observar, além dos critérios semânticos (significação), como ela se flexiona, seu processo de sufixação e qual a função que determinada palavra desempenha dentro da oração, isto é, devemos observar como as palavras se relacionam com as outras, ou melhor, precisamos observar as *relações morfossintáticas* que ela estabelece com as demais palavras.

Outra das entrevistadas⁴ ao relatar sobre sua vida no bairro Itaúna I em Parintins nos conta que “-há há há há, eu era uma das invasora”. “-Eu era uma das, há há há, uma das invasora na época que se iniciou”.

Tomando como base de análise as relações morfossintáticas presentes na fala dessa moradora, necessariamente devemos estabelecer em que grupo gramatical elas são classificadas. Logo, analisando morfológicamente observamos a sequência de vocábulos empregados na oração citada.

Assim, tomando a fala da moradora como instrumento de análise, observamos que o “*Há há há*” aparece duas vezes e a falante nos transmite uma sensação de felicidade mesmo que de certa forma irônica, porém a moradora expressa estar à vontade ao falar de suas lembranças. Logo, “*há há há*” como observado exprime as emoções e sentimentos da moradora desempenhando assim a função de interjeição; “**eu**” tratando da pessoa quem fala estabelece o papel de pronome reto; “*era*” indica ações ocorridas com a falante então o mesmo indica um *verbo*; “*uma das*” nos remete a um *pronome indefinido* e “*invasora*” que funciona como adjetivo.

Já outro morador⁵ do bairro Itaúna I em resposta à pergunta sobre “educação” nos revela que:

Acadêmico: Como você vê a educação na cidade hoje?

Morador: os curumim de hoje em dia não que sabe de estudar só querem esta furando o carcanhar da sandália.

⁴ Bertila Teixeira Gonçalves. 51 anos. Costureira.

⁵ Geldon Dias d Mesquita. 59 anos. Motorista.

O uso dessas palavras nos mostra que a classificação de uma palavra numa determinada classe gramatical, como visto anteriormente, deve ser observada em seu contexto dentro do texto, logo sob esta perspectiva, ao analisarmos a frase “furar o carcanhar da sandália”, a princípio nos vem ao pensamento o ato de perfurar algo, no contexto da frase *um chinelo*, no entanto, esta frase aparentemente com uma interpretação restrita ao ato de “perfurar algo” ganha um novo sentido quando vista sob perspectiva de uma análise morfossintática.

Este falante utiliza-se de palavras que se analisadas separadas de seu contexto atribuiremos um significado, mas que quando observada na sua relação com as outras palavras nos mostram seu verdadeiro sentido significativo, isto é, quando o morador ao falar de seu convívio no bairro Itaúna I diz que gosta, porém, há muitas pessoas boas, mas, no entanto há pessoas que só ficam “furando o carcanhar da sandália”, analisando, observa-se que a frase quer dizer que há pessoas que não querem fazer nada, só ficam de um lado para o outro. Além das relações morfossintáticas existentes entre os vocábulos, podemos observar a função que cada um exerce na oração. Assim, temos na frase:

“os curumim de hoje em dia não que sabe de estudá so querem esta furando o carcanhar da sandália”,

Dessa forma, analisando a fala citada observamos que “os curumim” aparece com o artigo e substantivo, no entanto, o morador para indicar o plural da palavra “curumim” que significa “menino”, utiliza e flexiona para o plural apenas o artigo definido “o” suprimindo a flexão do substantivo “curumim”, logo, observamos também que além da supressão do plural do substantivo, o artigo é nesta frase utilizado para pluralizar as formas verbais.

“- agente já tava acostumado com isso”.

Na frase acima, temos a fala de outro morador⁶ ao relatar sobre o processo de construção do seu bairro utiliza-se de vocábulos que necessitam ser analisados à luz da Morfologia por conter peculiaridades observadas na oralidade informal.

- “agente já tava acostumado com isso”.

⁶ Adriano Gomes Cordeiro. 47 anos. Técnico em Eletrônica.

A presente frase nos traz uma ação comunicativa que para oralidade local é bem conhecida, no entanto, tratando-se da escrita não seria bem vista por conter como dito anteriormente peculiaridades observadas no linguajar local.

- “*agente* já tava acostumado com isso”.

O falante utilizou o vocábulo “agente” para indicar o pronome pessoal “nós” e assim informar que se tratava não somente de si ou de sua família, mas sim de uma população e indicando a pluralidade do vocábulo.

- “agente já *tava acostumado* com isso”.

Aqui se observa o termo “*tava acostumado*”. Nota-se que o falante não se preocupa com as concordâncias exigidas pela norma culta, para ele bastou o emprego de “agente” indicando plural e, logo, “*tava acostumado*” estaria também no plural concordando assim de maneira correta. Frases construídas dessa forma são comuns no dia a dia dos moradores do bairro pesquisado, isso demanda que para o falante da língua o importante não é o falar correto ou não. O importante para ele é a comunicação, é o se fazer entender pelo outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Morfologia nos apresenta diversos campos de pesquisa que podem ser utilizados para analisar a fala humana. Desta forma, podemos observar neste trabalho a importância da análise das falas, e as variações que elas sofrem diante da sociedade tão diversificada no nosso Brasil e na região.

Portanto, o trabalho apresentado visou analisar à luz da Morfologia a fala dos moradores do bairro Itaúna I na cidade de Parintins evidenciando como as palavras estão classificadas e qual sua função na oração, mostrando suas relações morfossintáticas. Assim, os estudos morfológicos nos auxiliaram na conclusão do trabalho, pois nos possibilitou analisar a fala local levando em consideração todo o processo de formação do bairro, as diferentes classes sociais, grau de escolaridade, além de nos deixar conscientes sobre outros assuntos relacionados à cidade de Parintins, no bairro Itaúna I.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. Princípios de Linguística Geral. 19. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. Manual de Morfologia do Português. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, Juiz de Fora, MG. UFJF, 2001.

RIBEIRO, Maria das Graças Carvalho. Morfologia da Língua Portuguesa. 2005.

OBRA CONSULTADA

HENRIQUES, Claudio Cezar. Morfologia: estudos lexicais em perspectivas sincrônicas. RJ: Elsevier, 2007.

EFETIVIDADE DO MODELO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE A CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL

Ana Augusta de Oliveira Simas(UEA)

(simas.letras24@globomail.com)

Silvana Andrade Martins (UEA)

(andrademartins.silvana2@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de diversidades econômicas, políticas, sociais, culturais e, evidentemente, linguísticas. Essa pluralidade de falares, por muito tempo, foi e ainda é considerada pela escola um problema para a aquisição da norma culta do português brasileiro. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), a escola brasileira tem por função formar a competência comunicativa de seus alunos no âmbito dos saberes linguísticos indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. Entre esses conhecimentos, o aprendizado da variedade culta da língua portuguesa é necessário. A apropriação desse conhecimento deve ser conduzida pela escola sistematicamente, uma vez que a sua função é dotar o aluno de saberes que o levem a ser inserido na sociedade letrada, sem desprezar, no entanto, sua base linguística.

Nesta perspectiva, desenvolveu-se um estudo no âmbito da sociolinguística aplicada à educação, pautado pelos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Estabeleceu-se como objetivo propor e verificar a efetividade de um “modelo” de práticas de ensino da língua materna, pautado em um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos, selecionados como necessários para o planejamento de ações pedagógicas de ensino linguístico.

É importante dizer que não há aqui a pretensão de propor um modelo, entendido como se fosse uma fórmula a ser aplicada, com o poder de solucionar todos os problemas relativos ao ensino da língua materna. Na verdade, o intuito é propor um método que sirva de investigação, no sentido de abrir caminhos a uma pedagogia de ensino-aprendizagem de língua materna mais eficiente.

Como objeto de ensino foi selecionado a concordância nominal e verbal. Considera-se a relevância do conhecimento deste mecanismo morfossintático, uma vez que a não utilização da concordância canônica é socialmente estigmatizada. Esse estudo se desenvolveu junto a alunos do ensino fundamental.

Ao verificar a efetividade deste modelo de ensino da língua, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: como melhorar o desempenho dos alunos no uso efetivo da variante cultada língua, em referência à concordância nominal e verbal? Qual a efetividade do modelo proposto de práticas de ensino em concordância verbal e nominal?

Como orientação teórica, este estudo foi norteado pelos pressupostos teóricos de ensino da língua propostos por Rocha (2002), Mollica (2003), Bagno (2007), Marcuschi (2000), Ellis (1995), Rosa (2005) e Roxane (1998), além de outros que buscam, por meio da pesquisa linguística, propor reflexões para um ensino da língua materna mais eficiente.

Diante disso, buscou-se conscientizar os participantes da pesquisa a respeito das questões relativas ao uso das variantes sociolinguísticas, demonstrando-lhes que alguns empregos linguísticos são fortemente sujeitos à avaliação social negativa, quando do uso de variantes socialmente desprestigiadas. Além disso, chamou-lhes a atenção para os fenômenos morfossintáticos da língua portuguesa que, geralmente, são vistos pelos falantes de variantes coloquiais como sendo mais difíceis de dominar no processo de apropriação da norma de prestígio. Assim, pretendeu-se oferecer uma metalinguagem alternativa para se trabalhar a morfossintaxe na escola, por meio da implantação do conjunto procedimentos pedagógicos em concordância verbal e nominal, objetivando a melhoria do desempenho linguístico dos alunos. Desta maneira, intencionou-se promover, nos usuários do sistema escolar, areflexão sobre os usos linguísticos, numa concepção social.

1. Princípios Teórico-Methodológicos do Modelo PEAPP

O proposto Modelo de Práticas de Ensino-Aprendizagem do Português Padrão, doravante(PEAPP), constitui-se de um conjunto de princípios teóricos e de práticas didático-pedagógicas que orientam o planejamento e a execução dos planos de aula de ensino de língua portuguesa padrão. Embora haja divergências sobre o que se considera, ou se entende por “língua portuguesa padrão”, no contexto deste estudo, define-se como *padrão*, apoiado na concepção social de língua, a variante de prestígio da língua portuguesa que efetivamente é vista pela comunidade linguística do português brasileiro, como um padrão a ser seguido na fala e na escrita deste idioma.

O primeiro princípio norteador deste modelo é o respeito às variedades linguísticas. Neste sentido, objetiva-se demonstrar aos alunos que a língua portuguesa, como qualquer outro idioma, não é homogênea, mas se realiza de maneira heterogênea, no âmbito de sua

comunidade linguística. Na verdade, o que existe é uma sistematizada diversidade de falares, maneiras diferentes de se dizer, as quais enriquecem o idioma. Assim, buscou-se estimular nos alunos a autoestima linguística, conscientizando-os de que ninguém fala “errado”, todos sabem falar sua língua e que, portanto, os diferentes falares devem ser respeitados, dentro e fora da escola (BAGNO, 2007).

O segundo, o binômio: da fala para a escrita (Mollica, 2003), tem como meta o emprego de estratégias de ensino vinculadas ao uso efetivo das estruturas gramaticais do português no contínuo das modalidades da fala e da escrita. Segundo essa autora, os procedimentos de ensino da língua materna devem partir da fala do aluno, uma vez que a oralidade reflete e intervém no momento da escrita.

As atividades de retextualização são o terceiro princípio norteador. Trata-se de uma técnica de transcrição de textos orais e de sua retextualização, que consistem na passagem da modalidade oral para a escrita, mediante a aplicação de um conjunto de operações, observando os contextos das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. O objetivo é levar os alunos a reconhecerem as marcas da coloquialidade nos textos orais e escritos produzidos por eles ou por terceiros e, a partir daí, saberem adequá-los, segundo os padrões da norma de prestígio, utilizando, para isso, um modelo de retextualização, conforme apresentado por Marcuschi, 2000.

Como quarto princípio norteador do modelo PEAP, constam-se as técnicas de Ensino em Língua Padrão (ELP), adaptada da proposta elaborada e defendida por Rocha, 2002. O objetivo é desenvolver as diversas competências linguísticas dos alunos, principalmente o domínio da língua padrão, sem o estudo tradicional da gramática, centrado em nomenclaturas e memorização de regras. Fundamenta-se, entre outros, na implementação de práticas de leitura e escrita, intermediadas por exercícios de treinamento em língua padrão.

O quinto princípio é a valorização do *input* visual como estratégia leitora, conforme proposto por Ellis (1995). O autor propõe um modelo de leitura, que prevê a existência de subsistemas cognitivos, em que cada um é responsável por uma função específica dentro do processo de leitura. Esses subsistemas ou módulos trabalham independentemente e de forma orquestrada. Um deles é o léxico de *input* visual que é estimulado pelo processo de análise visual da palavra escrita.

A ludicidade é o sexto princípio do Modelo PEAPP. Em conformidade com Rosa (2005), o lúdico exerce na educação um papel dinamizador, criador e estimulador de situações favoráveis ao processo educativo. Conforme diz a autora “[...] a função educativa do jogo

oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo” (2005 p. 81).

Como sétimo e último princípio norteador, elencam-se a concepção de ensinar a língua, visando o Letramento, ou seja, as práticas sociais da língua. Neste sentido, busca-se levar o aluno a apreender a dimensão instrumentalizadora e capacitadora que a escrita tem na sociedade moderna, colocando-o em contato com diversidade de gêneros textuais que circulam diariamente neste contexto (Roxane, 1998, p. 176).

A partir destes princípios e estratégias de ensino-aprendizagem foram elaboradas e executadas as aulas de ensino em língua materna, com o objetivo de verificar a efetividade da implementação do Modelo (PEAPP), no que concerne aos fenômenos morfossintáticos relativos à concordância nominal e verbal.

Sabe-se que, no ensino de Língua Portuguesa, há um conflito entre ensinar gramática e ensinar língua portuguesa, pelo fato de se dar ênfase aos estudos das regras gramaticais, afirmando que, deste modo, está se ensinando a língua culta. Não se pode desprezar esse ensino gramatical como se não tivesse nenhuma utilidade. Contudo, a postura do professor e os métodos utilizados são fundamentais para a apropriação do conhecimento da variedade de prestígio da língua.

Assim, a ênfase às regras gramaticais sem contextualização e sem objetividade deixa os alunos confusos e desinteressados pelas aulas de Língua Portuguesa. Além de que essa prática de ensino centrada na nomenclatura gramatical não desenvolve nenhuma habilidade comunicativa nos estudantes.

Para que o ensino de língua portuguesa seja eficiente, a escola e professor devem buscar métodos que possam de fato levar o aluno a dominar as estruturas da norma-padrão da língua. [...] “assegurar-lhe o domínio dessas formas e expressões, oferecendo-as como *input* compreensível de modo a estimular seu potencial de aquisição subconsciente”. (Marote & Marote, 2003, p.95). Por isso, precisa-se ter cuidado no desenvolvimento dessa prática, quando a finalidade é garantir a eficácia desse ensino. Nesta perspectiva, é importante considerar questões de seleção, dosagem e progressão dos conteúdos a serem trabalhados.

O estudo das particularidades gramaticais deve ser contextualizado, prático, funcional. Apenas focar o que for importante, necessário ao bom entendimento do aluno ou aquilo que lhe será útil para outros contextos da vida. Nesse sentido, Irandé Antunes postula que:

O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa idéia errônea de que se estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível. (2003, p. 97).

Nestes contextos, ensinar gramática é dar possibilidade de domínio de formas e expressões que sejam úteis, tanto para a vida cotidiana do estudante, quanto para sua formação profissional, independentemente da área de trabalho em que vier a atuar.

Com o intuito de codificar e fixar as normas gramaticais, privilegiando uma variante da língua e repudiando outras, de forma dogmática, o estudo gramaticista se vê na necessidade de dar explicações infundáveis a respeito do seu uso. Assim, professores que não possuem conhecimentos acerca do que é realmente gramática tornam-se meros repassadores de conteúdos descontextualizados e sem nenhum fundamento que sirva ao aluno. Em sentido oposto, o ensino da gramática normativa deveria ser encarado, conforme cita Bechara (2004), como uma “[...] possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão”. (2004, p17).

Assim é importante destacar o papel imprescindível do professor de língua portuguesa em sala de aula, visto que ele tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita, fala e escuta, visando à preparação do aluno no exercício das práticas de letramento, que possibilitem sua plena atuação como cidadão.

Dessa forma, o professor deve atuar como o condutor na percepção e individualização das mensagens recebidas, estimulando a formação da competência receptiva dos educandos, permitindo-lhes transformar as informações que recebem em categorias e estruturas do seu mundo, capazes de serem expressas por eles mesmos, através da sua competência produtiva.

Por outro lado, o ensino de língua realizado de forma assistemática, ao qual normalmente o aluno é obrigado a apreender, segundo Rocha, “é prejudicial ao aluno”. (2002, p.87), e o convence de que não sabe nem saberá nunca falar a língua “que já fala”. Isso explica porque as aulas de português se tornam tão desamáveis e detestadas por muitos estudantes. No intuito de reverter esse quadro, propostas pedagógicas para trabalharem os usos linguísticos que atinjam sobretudo determinados níveis morfossintáticos têm sido apresentadas por Rocha (2002), Mollica (2003), Bortoni-Ricardo (2004), entre outros.

Entre os fenômenos morfossintáticos que constituem pontos de maiores dificuldades para os falantes de variedades do português mais distanciadas da norma culta estão a

concordância nominal e verbal. São fenômenos cujos empregos sofrem avaliação social fortemente negativa e que se conceituam como “estigma linguístico”. Segundo Britto, esse estigma é definido como uma “atribuição a determinados sujeitos de uma marca negativa em função de sua maneira de falar ou do uso de certas formas características” (2003, p.79). Para Mollica (2003), esses fenômenos “afetam o binômio fala/escrita de forma isomórfica. [...] Por isso, todas as estratégias práticas voltadas para esses itens devem ser direcionadas tanto à fala quanto à escrita. (p. 67 e 68)”.

Nas práticas de ensino de concordância nominal, é importante considerar as propostas de Scherre (1996, apud em Mollica, 2003) e Mollica (2003). Segundo essas autoras, o emprego da concordância nominal é controlado pelas seguintes variáveis: saliência fônica, ordem e posição dos elementos no sintagma nominal.

O fator ‘saliência fônica’ refere-se:

[...] aos graus de diferença sonora entre as formas singular e plural de verbos e nomes. No caso dos nomes, a menor oposição fônica entre singular e plural incide sobre a regra geral do tipo ‘casa’,/’casas’, em que há apenas o acréscimo de *s*, na forma pluralizada. A diferença maior se estabelece entre ‘professor’/’professores’ e vai gradativamente aumentando nos pares ‘pincel’/’pincéis’, ‘anão’/’anões’, ‘pão’/’pães’ (Mollica, 2003, p.71).

Quanto maior for o grau de diferença sonora entre as formas singular e plural, há maior tendência do aluno fazer a flexão do nome.

Os experimentos realizados sobre esse fenômeno morfossintático comprovaram que os alunos não têm dificuldade de marcar o plural em nomes cujos plurais se formem regularmente, exceto em alguns itens lexicais, os quais precisam ser mais trabalhados pela escola. Alguns exemplos destas palavras são: *cidadão/cidadãos*, *chapéu/chapéus*, *degrau/degraus etc.*

No que se refere à variável ordem e posição dos elementos no sintagma, Scherre diz que a tendência do português é marcar para a esquerda. Assim, uma vez que o traço morfológico indicador de número plural estiver presente, os outros termos do sintagma podem deixar de ser marcados. Ainda seguindo essa mesma linha, a autora sustenta que existe uma

tendência de que elementos distantes do núcleo sejam menos marcados pelo traço morfológico em função do princípio da coesão (1988, apud Mollica, 2003, p.71).

Os experimentos realizados por Mollica⁷ para testar essas variáveis apontaram que os aprendizes não apresentam qualquer problema quanto a marcar o plural nos elementos em segunda posição. Isso conduz a uma constatação de que o desafio para os alunos é levá-los então a marcar também os elementos em outras posições, o que pode ser obtido pelo treino de estruturas que subsidiem esta prática. Logo, em uma prática de ensino aplicada ao emprego da concordância nominal, há de se trabalhar a fala e a escrita, uma vez que, em vários casos, na escrita, o acréscimo de – s é neutralizado a exemplo de ‘a casa bonita’.

Em referência à concordância verbal, são pertinentes as proposições de Lemle&Naro (1977, apud Mollica, 2003), as quais indicam, como fatores interferentes na regra de acordo entre S (sujeito) e V (verbo), as seguintes variáveis: ordem SV/ VS, e distância nula ou presença de distância entre S e V.

Uma forte tendência na fala de não se fazer concordância verbal entre verbo e sujeito são as ocorrências em que o sujeito aparece posposto ao verbo, como nos enunciados: ‘*Chegou as férias*’ em vez de ‘*Chegaram as férias*’. Nesses casos, os falantes tendem a interpretar o sujeito posposto ao verbo e/ ou distante dele como um SN objeto e, por isso, não flexionam o verbo. Devido à interferência da fala coloquial, esse fenômeno tende a se repetir na escrita. Portanto, numa proposição pedagógica sobre o português escrito, precisam ser levados em conta os aspectos dos mecanismos que operam na língua oral coloquial. Neste sentido, Mollica (2003, p.90) argumenta que a escola deve implementar novas práticas pedagógicas tendo a fala como ponto de partida para a escrita, realçando o emprego de contextos mais prováveis de não concordância e o grau de estigmatização do ponto de vista da norma de prestígio.

Quanto à concordância verbal, estudos sobre o português brasileiro, realizados pelo professor Anthony Naro e seus colaboradores demonstram que quanto mais foneticamente saliente for a marca de plural nas formas verbais, mais os falantes tenderão a empregá-las. Assim, a partir do princípio de saliência fônica, propuseram uma escala que indica que há menos probabilidade de ocorrer flexão verbal nos três primeiros níveis de tipos de verbos do que nos três últimos. Esta escala, adaptada do trabalho de Bortoni-Ricardo (2004, p.98), é assim elaborada:

¹ MOLLICA, op. cit., p. 74.

	Níveis		
menos marcados	1	come/comem	a marca de plural é apenas a nasalização com a consequente ditongação.
	2	fala/ falam:	a marca de plural é a ditongação nasal.
	3	faz/fazem:	a marca de plural é uma sílaba extra.
mais marcados	4	dá/dão; vai/vão:	são formas monossilábicas marcadas no plural pelo ditongo nasal.
	5	comeu/comeram	no plural há o acréscimo do morfema {-ram} ao radical do verbo.
	6	falou/falaram; foi/foram:	no plural, a vogal do tema verbal se altera de /o/ para /a/ e há o acréscimo do morfema {-ram}.

Portanto, de conformidade com estes parâmetros, há uma tendência a empregar com menos frequência a flexão de terceira pessoa do plural nas formas: *comem, falam, fazem*, do que em formas como: *dão, comeram, fizeram, foram*.

Ainda em relação à concordância verbal, é frequente o emprego impessoal do verbo ‘*ter*’, na concepção de “haver, existir”, o que é uma tendência do português brasileiro. Para Bechara (1983:33), o uso de *ter* em substituição ao verbo *haver* “constitui incorreção na língua culta”, embora admita que “este emprego corre vitorioso na conversação de todos os momentos”. Na fala de qualquer brasileiro, o emprego impessoal do verbo “*ter*” é corrente, independente de qual seja a escolaridade ou a classe a que o falante pertença. Sendo assim, na fala, esse uso não é normativo, nem estigmatizado pelos falantes cultos escolarizados. Porém, é na escrita. Por isso, é interessante que a escola proponha estratégias pedagógicas para se trabalhar esse uso.

Portanto, esses pontos de maior dificuldade no processo de apropriação de estruturas de prestígio devem ser trabalhados com mais objetividade: “deve-se lançar mão, de forma inovadora, de estratégias que quebrem a prática do certo/ errado e introduzir-se abordagem em que o uso e as necessidades comunicativas prevaleçam em detrimento de metalinguagem inócua sem finalidades comunicativas” (Mollica, 2003, p.125).

METODOLOGIA

Este estudo segue a orientação metodológica do método da pesquisa-ação, o qual se conceitua como um “método ou estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (Thiollent, 2004).

Um projeto concebido segundo este método “deve ser articulado dentro de uma problemática com um quadro de referência teórica que gere ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações.” (p.25)⁸ Nesta perspectiva, em conformidade como Thiollent (2004), deve-se considerar “[...] o conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa-ação não faria sentido e não haveria participação” (p. 53 e 53). Portanto, o estudo se desenvolve paralelamente ao acompanhamento da ação.

Os procedimentos de pesquisa se realizaram por meio de estudos que se desdobraram em pesquisa teórica, pesquisa de campo e planejamento de ações. Nesta perspectiva, definiu-se o quadro teórico, pela qual “a medição teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto”.⁹

As técnicas de pesquisas utilizadas na execução das ações foram de natureza quali-quantitativa, as quais se constituíram de:

- a) entrevistas e seminários direcionados aos professores para a apresentação e discussão do modelo de ensino de estruturas do português culto;
- b) mesas-redondas, juntamente com professores e alunos, para discutir suas concepções sobre os conceitos e valores no uso da língua, a relação fala-escrita, empregos de linguagens coloquial e culta, uso de registros mais e menos monitorados;
- c) aplicação de testes-diagnósticos para verificar o desempenho dos alunos em concordância nominal e verbal, implementação do modelo PEAPP e aplicação de teste de verificação para mensurar a efetividade do modelo na promoção da melhoria do desempenho dos alunos na aquisição de variedades cultas do português;

² Op. Cit.

³ Idem, ibidem.

d) utilização de técnicas de avaliação coletiva dos resultados da pesquisa, planejamento e execução de seis aulas para as turmas de 5º ano e 8º ano.

A prioridade por estas turmas é porque constituem as finalizações das etapas de ensino em que os alunos já deveriam ter amplo conhecimento sobre o português padrão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para que se tivesse êxito na verificação da efetividade da implementação do modelo de práticas de ensino-aprendizagem do português padrão (PEAPP), relativo à concordância nominal e verbal, adotou-se seguintes os princípios norteadores que constituem esse modelo: respeito às variedades linguísticas; binômio: da fala para a escrita; processo de retextualização; aplicação treinamento ELP; valorização do *input* visual; emprego de atividades lúdicas e letramento. Tudo isso no intuito de alcançar resultados eficazes no que concerne à norma padrão.

Na comparação dos resultados obtidos nos testes de sondagem e de verificação, constatou-se o desempenho dos alunos nos 5º e 8º ano do ensino fundamental, índices bastante significativos. O índice geral de uso adequado de concordância nominal nas séries de 5º ano alcançados no teste de sondagem foi de 62,7%. A partir disso, intervenções foram feitas, na forma de sequências didáticas, para se trabalhar as dificuldades dos alunos no conhecimento da norma-padrão.

Após essas intervenções, aplicou-se, junto aos alunos, o teste para a verificação do conhecimento obtido, constatando-se uma elevação do índice para 69,6%. Quanto à concordância verbal, os alunos também mostraram resultado satisfatório, uma vez que o índice do teste-diagnóstico foi 57%, já no de verificação elevou-se para 87,2%. Foi trabalhado também o plural de quatro palavras que apresentavam dificuldades para os aprendizes. Os resultados constam na tabela a seguir, demonstrando os números obtidos nas turmas de 5º e 8º anos, nos dois testes.

PALAVRAS TESTADAS	DIAGNÓSTICO 5º Ano	VERIFICAÇÃO 5º Ano	DIAGNÓSTICO 8º Ano	VERIFICAÇÃO 8º Ano
cidadãos	13,6%	61,7%	37,6%	64,5%
degraus	25,4%	70,2%	36,5%	71,1%
chapéus	33,9%	76,6%	38,8%	75,0%
troféus	18,6%	68,1%	29,4%	73,7%

Observando esses resultados, pode-se concluir que as estratégias pedagógicas efetivamente voltadas para trabalhar o que os alunos ainda não dominam são relevantes e eficazes. Entre elas, destaca-se a aplicação de um dos princípios norteadores do modelo PEAPP que é a prática de treinamento em língua padrão, conforme a proposição de Rocha (2000). Portanto, em conformidade com os positivos resultados, conclui-se esse modelo mostrou-se eficiente para levar os alunos a desempenharem com maior êxito as estruturas morfossintáticas que ainda não conseguem operar na escrita de acordo com a norma culta.

As turmas de 8º ano, em referência à concordância nominal, mostraram um índice significativo de aquisição deste uso linguístico. A primeira sondagem alcançou um índice de 68,9% de uso adequado nessas estruturas. A segunda verificação, o índice elevou-se para 81,2% de adequação. Já na concordância verbal, os números registrados foram 68,8% no teste de diagnóstico e 75,% no teste de verificação.

Esta elevação no índice de desempenho dos alunos foi atingida através de estratégias pedagógicas que focalizaram principalmente um dos princípios norteadores do modelo PEAPP que é o binômio da fala dialetal do aluno para a escrita padrão. Ao se trabalhar o português e suas variedades, conscientizando o aluno das diferenças estruturais de cada uma e de seus usos de acordo com cada situação, o ensino da norma-padrão passa a ser visto pelo aprendiz como mais uma forma de se falar português, aquela que é requerida pela sociedade letrada, ao mesmo tempo em que se combate o preconceito linguístico.

Considerações Finais

A implementação do Modelo de Práticas de Ensino-Aprendizagem (PEAPP), aplicado ao ensino do uso padrão das estruturas de concordância nominal e verbal resultou em um melhoramento da aquisição dos discentes no domínio da norma-padrão, como a variedade de prestígio social da língua portuguesa. Constatou-se a efetividade de aplicação do modelo PEAPP, para a aprendizagem dos alunos e aumento de motivação e interesse pelas aulas da disciplina de língua portuguesa.

Diante disso, considera-se que o modelo PEAPP mostrou-se eficiente como instrumento para orientar o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino da norma-padrão do português. A eficácia deste modelo também foi confirmada pelos depoimentos de professores e alunos participantes desta pesquisa-ação. No entanto, todos os participantes, o que inclui os pesquisadores são conscientes da necessidade de que este modelo seja aplicado de maneira sistemática e intensa para que seus resultados possam ser

mais pertinentes. Logo, os conhecimentos produzidos por meio das pesquisas científicas podem e devem ser urgentemente utilizados para promover a qualidade de ensino na escola brasileira. E, é nesse intuito, que este modelo é proposto.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português encontro & interação**, 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Linguística da norma (org.)**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

_____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**: São Paulo Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?**, 11ª ed. Afiliada, 2004.

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

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática: Nunca Mais – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAROTE, João Teodoro D'Olim; FERRO, Gláucia D'Olim Marote. **Didática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ENSINO DE INGLÊS E NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Carolina Simões Cardoso (UFRJ)

carol.acsc@gmail.com

1. Introdução

Vivemos hoje cercados por tecnologias de informação e comunicação que se desenvolvem rapidamente e promovem mudanças na sociedade. Um exemplo de mudança é o fato de conteúdos da mídia tradicional – jornais, livros e rádio – serem, hoje, mais comumente acessados através de celulares, laptops e *tablets* (PAIVA, 2012).

A escola deve acompanhar as mudanças da sociedade e reconhecer o contexto cada vez mais tecnológico em que está inserida, integrando tecnologia e ensino (BELLONI, 1999). Moran (2004) acredita na possibilidade de uma educação inovadora através da tecnologia. Segundo o autor, as tecnologias são meios que “permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes das de antes” (MORAN, 2004, p. 348). Embora por si só a tecnologia não resolva os problemas educacionais, a sua integração pode trazer mudanças positivas para os contextos de ensino-aprendizagem (PAIVA, 2012).

A tecnologia oferece diversas potencialidades para o ensino, inclusive no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, foco deste trabalho. Franco (2008) aponta alguns benefícios da integração da tecnologia nas aulas de línguas estrangeiras, que foram resumidas e listadas a seguir. De acordo com o autor, a tecnologia

- contribui para a democratização do ensino, promovendo a inclusão digital e social do aluno;
- aumenta as oportunidades de aprendizagem e ajuda na formação de sujeitos autônomos, preparados para a aprendizagem ao longo da vida;
- promove a interação entre alunos e professores, que podem construir conhecimento através da aprendizagem colaborativa;
- oferece um grande número de informações;
- possibilita a interação com nativos ou outros aprendizes da língua-alvo;

- propicia o desenvolvimento de múltiplas capacidades e competências, pois oferece um ambiente rico para a aprendizagem através de diferentes estilos de aprendizagem, atendendo a necessidade individual dos alunos.

Acrescento ainda os aspectos motivacionais envolvidos no uso da tecnologia no ensino. O computador, o celular, a internet fazem parte do cotidiano dos alunos e, ao usarem esses recursos na sala de aula, eles podem se sentir mais motivados a aprender a língua estrangeira. A tecnologia pode contribuir ainda para o desenvolvimento da criatividade do aluno, um dos objetivos da educação inovadora apontada por Moran (2004).

A fim de integrar a tecnologia em sala de aula, o professor pode fazer uso de diversas ferramentas digitais. Paiva (2012) classifica as ferramentas digitais em quatro categorias: (1) ferramentas de coleta, que servem como fontes de pesquisa; (2) ferramentas de relacionamento, que são utilizadas para estabelecer relações sociais; (3) ferramentas de criação, que podem ser usadas para se relacionar com pessoas ou criar coisas; (4) ferramentas de doação, que permitem a publicação de conteúdos criados ou selecionados pelo indivíduo.

Levando em conta as potencialidades da tecnologia mencionadas, este trabalho tem por objetivo apresentar atividades de inglês mediadas por ferramentas digitais que foram realizadas com alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano letivo de 2013. Este trabalho, além de buscar compartilhar práticas pedagógicas com professores de línguas estrangeiras de outras instituições do país, visa mostrar a percepção da professora em relação à realização de tais atividades.

2. Contexto das atividades

As atividades que serão descritas e discutidas mais adiante foram realizadas em 2013 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em turmas ministradas pela autora deste artigo, a saber, 8º ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Nessa instituição de ensino, durante o Ensino Fundamental, cada turma – geralmente formada por 30 alunos – é dividida em dois grupos de 15 alunos nas aulas de inglês: um grupo compõe a turma de alunos considerados avançados e outro grupo compõe a turma dos alunos iniciantes. Cada grupo possui um professor, que utiliza materiais adequados para o nível. Essa divisão é feita desde o 6º ano do Ensino Fundamental, quando os alunos realizam um teste de nivelamento e são alocados em um dos dois grupos.

Já no Ensino Médio, não ocorre mais essa divisão entre iniciante e avançado. Os professores oferecem oficinas temáticas (ou que desenvolvam determinada habilidade), chamadas *Workshops*, e os alunos se inscrevem na oficina que querem cursar durante o ano. Para cada série do Ensino Médio, são oferecidas quatro oficinas diferentes com vagas para até 15 alunos por oficina. Algumas oficinas geralmente oferecidas são *Video and Literature*, *Songs*, *Media Discourses*, *Introduction to Reading*, *Advanced Reading*, *Conversation and Grammar*, *Writing*, *Multi-skills*.

A turma do 8º ano que realizou as atividades focadas neste trabalho era um grupo de iniciantes formado por 15 alunos. Já a turma do 1º ano do Ensino Médio era um grupo de 12 alunos inscritos na oficina *Advanced-skills*. Tal oficina tinha por objetivo desenvolver as quatro habilidades comunicativas – leitura, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita – de alunos cujo domínio da língua inglesa era considerado intermediário ou avançado. Por fim, a turma do 3º ano do Ensino Médio era um grupo de 9 alunos inscritos na oficina *Multi-skills*. Essa oficina, apesar de propor o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas de alunos de nível iniciante, teve um foco maior na habilidade de leitura devido à preocupação da professora com a preparação para o vestibular.

A escola dispõe de um laboratório de informática onde foram realizadas todas as atividades que serão descritas neste artigo. O laboratório possui 15 computadores, mas, infelizmente, apenas sete estavam em funcionamento durante o ano letivo de 2013. Assim, os alunos costumavam trabalhar em duplas ou em trios para a realização das atividades.

A seguir serão apresentadas algumas ferramentas digitais, bem como as atividades realizadas com seu auxílio.

3. Atividades mediadas por ferramentas digitais

Para cada uma das séries ministradas pela professora em 2013 – 8º ano do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do Ensino Médio –, serão descritas duas atividades realizadas com o apoio de ferramentas digitais. Assim, as subseções seguintes a apresentam as atividades relacionadas a cada série.

3.1. 8º ano do Ensino Fundamental

- **Atividade com o Glogster**

Uma das unidades do livro utilizado com o 8º ano tratava do tema *Transportation* e tinha como tópico gramatical o modal *can / can't* para falar sobre regras. Durante as aulas, foram discutidos alguns problemas de trânsito no país. Para consolidar o que foi aprendido e discutido ao longo da unidade, a professora propôs a seus alunos a criação de uma campanha de trânsito. A campanha deveria focar em uma questão específica, como, por exemplo, uso do cinto de segurança, respeito às leis de trânsito, bebida alcoólica e direção. Para isso, os alunos deveriam criar um pôster utilizando o Glogster EDU (<http://edu.glogster.com/>).

O Glogster EDU é um tipo de rede social que permite a criação de pôsteres interativos, chamados *Glogs*. O Glogster EDU é uma versão do Glogster (www.glogster.com) que foi lançado para ser utilizado em ambiente educativo. Para a criação dos pôsteres, é possível inserir textos, imagens, fotografias, áudios em MP3 e efeitos especiais. Os pôsteres podem ser compartilhados com outras pessoas e podem ser exportados e guardados em outros formatos. Para a utilização da ferramenta é necessário um cadastro gratuito para a criação de usuário. A figura 1 mostra a página inicial do Glogster EDU.

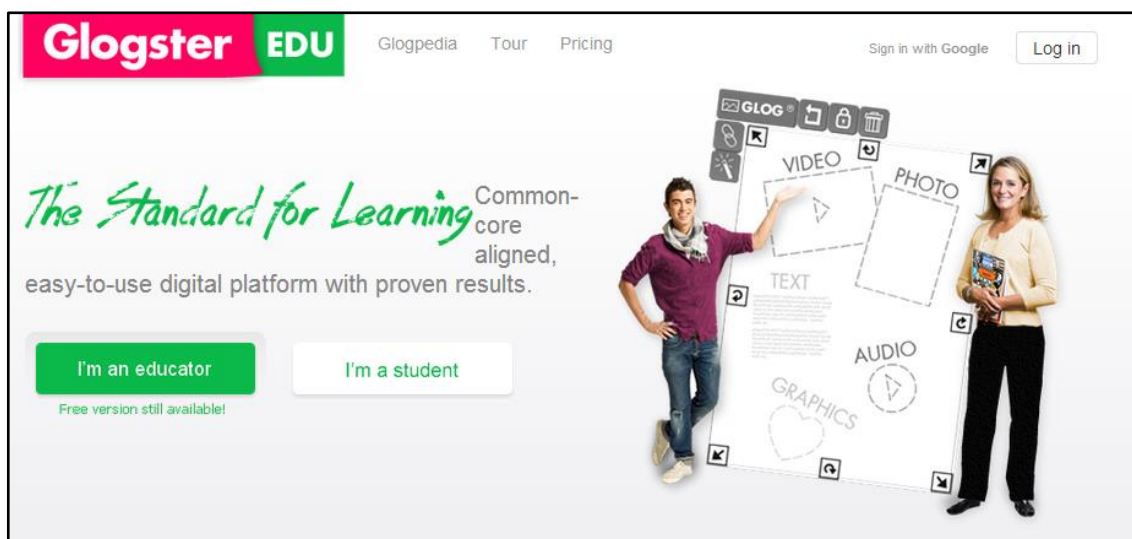


Figura 1. Página inicial do Glogster EDU

Para a realização dessa atividade, os alunos foram levados ao laboratório de informática. Eles foram divididos em duplas e tiveram dois tempos de aula (de 50 minutos cada) para a tarefa. Alguns alunos que não conseguiram terminar o pôster durante a aula receberam um prazo para finalizá-lo em casa. Após a elaboração do pôster, os alunos deveriam enviar para a professora, por e-mail, o *link* do seu trabalho. O Glogster oferece, como já apontado, opções de compartilhamento. Uma delas é o compartilhamento por e-mail, que foi a opção utilizada

pelos alunos para enviar seus trabalhos para a professora. Há também a opção de compartilhamento para outras redes sociais, como o *Facebook*. Alguns alunos, por vontade própria, compartilharam seus pôsteres com amigos dessa rede social.

A atividade proposta permitiu aos alunos ir muito além da prática do tópico gramatical da unidade, mas se perceberem como autores de uma campanha, usando a linguagem de forma contextualizada e criativa. Os pôsteres criados pelos alunos demonstraram a enorme criatividade dos alunos e foram além das expectativas iniciais da professora. Erros no uso da linguagem foram recorrentes, pois muitos alunos quiseram utilizar vocabulário e estruturas em inglês ainda não conhecidos por eles. No entanto, nesse tipo de atividade, o erro é não visto como uma barreira para aprendizagem ou como um elemento que deve ser rapidamente eliminado, mas como parte do processo de aprendizagem. A figura 2 mostra alguns dos pôsteres criados pelos alunos.





Figura 2. Pôsteres criados pelos alunos com o Glogster EDU

Refletindo sobre a atividade descrita, acredito que algumas potencialidades da ferramenta poderiam ter sido usadas a fim de promover uma maior interação entre os alunos e acesso aos pôsteres dos colegas. Como o Glogster funciona como uma rede social, os usuários podem ter acesso aos *Glogs* de outros usuários e podem curtir e até comentar esses *Glogs*. Pedir para que os alunos visitassem as páginas de seus colegas para curtir e comentar seus pôsteres poderia tornar a atividade mais interessante e mais próxima da realidade deles, já que estão acostumados a utilizar redes sociais e comentar *posts* ou fotos de amigos e ter seus *posts* e fotos também comentados.

- **Atividade com o Fotolog**

Uma das unidades do livro utilizado pelo 8º ano tratava do tema *Amazing Places* e focava no vocabulário sobre itens de viagem e no verbo modal *should / shouldn't* para dar conselhos. A fim de promover o uso contextualizado do vocabulário e do tópico gramatical trabalhado durante as aulas e levar o aluno a pensar no Rio de Janeiro como um local turístico, a professora propôs aos alunos a criação de uma página da Internet contendo informações sobre pontos turísticos da cidade. Para essa atividade, foi sugerida a utilização do

Fotolog (www.fotolog.com.br), uma espécie de blog que permite a publicação de fotos e textos e fica visível para qualquer usuário da Internet. Para criar um Fotolog, é preciso se cadastrar gratuitamente no site. O Fotolog permite que pessoas comentem as postagens, mas para isso é preciso ser cadastrado. A Figura 3 mostra a página inicial do site.



Figura 3. Página inicial do Fotolog

A proposta da atividade era a criação de um Fotolog da turma. Um cadastro em nome da turma foi realizado pela professora no site, criando um nome de usuário e senha que seriam utilizados por todos os alunos. Cada dupla de alunos deveria escolher um ponto turístico do Rio de Janeiro e postar uma foto no site junto com um texto oferecendo informações aos turistas estrangeiros sobre o local, tais como o que fazer naquele lugar, como chegar, o que levar. A atividade foi feita no laboratório de informática e teve a duração de dois tempos de aula (de 50 minutos cada). Ao final de sua postagem no Fotolog, os alunos deveriam olhar as postagens das outras duplas e inserir um comentário, dando sua opinião sobre o ponto turístico ou adicionando informações, por exemplo.

Mais uma vez os alunos se mostraram bastante criativos e valorizaram pontos turísticos da cidade não tão conhecidos por turistas, como a Vista Chinesa e a Quinta da Boa Vista. Os textos que acompanhavam as fotos refletiam as reais dicas que moradores da cidade do Rio de Janeiro dariam a um turista estrangeiro. A Figura 4 mostra a página principal do Fotolog criado pela turma, a Figura 5 mostra uma das postagens com foto e texto sobre um ponto turístico e a Figura 6 mostra comentários de outros alunos sobre a postagem.

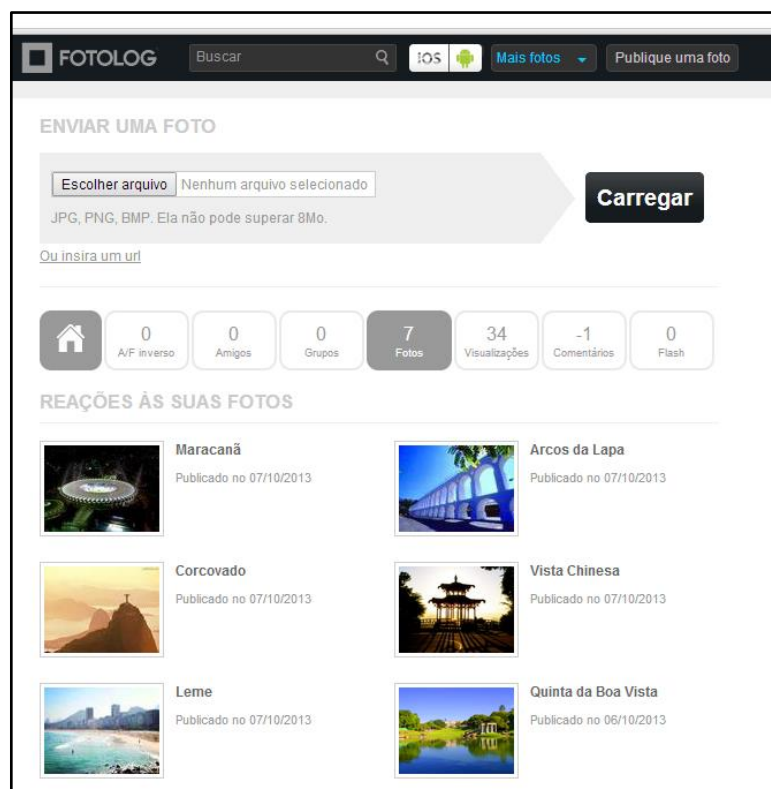


Figura 4. Página principal do Fotolog criado pela turma

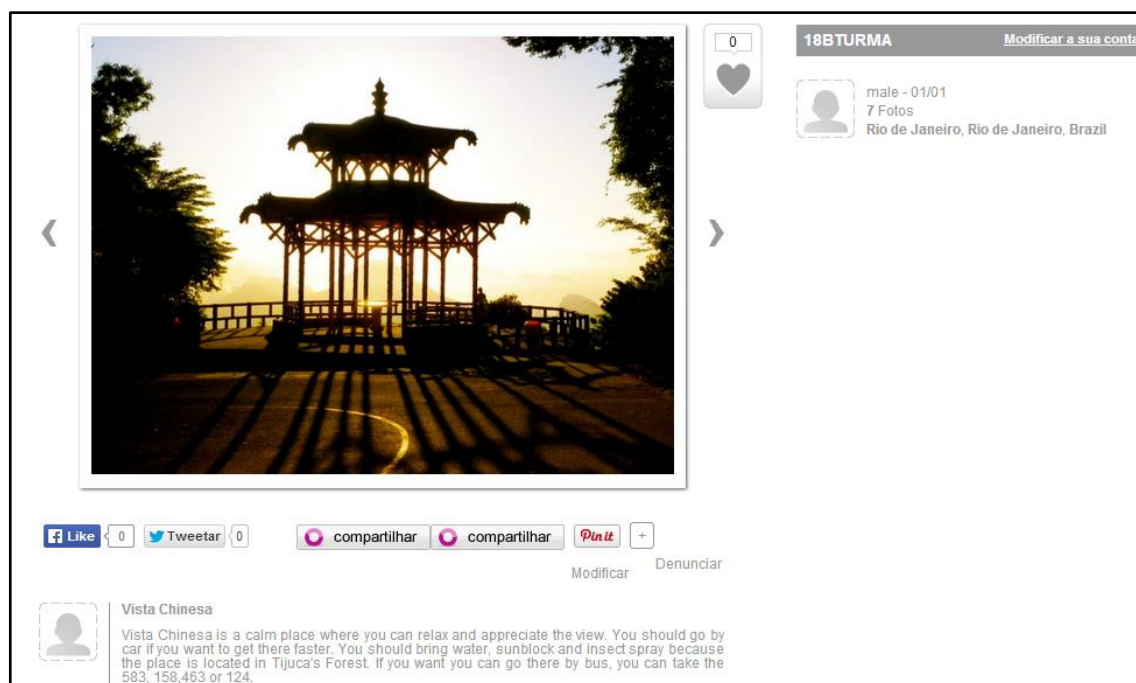


Figura 5. Postagem sobre um dos pontos turísticos

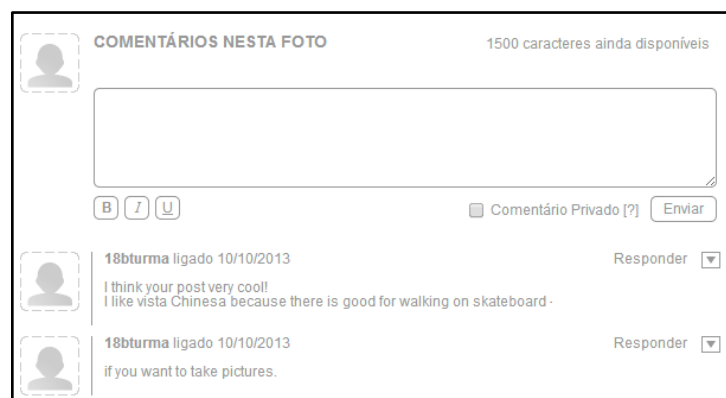


Figura 6. Comentários sobre a postagem

Essa atividade fez com que os alunos utilizassem a linguagem para um propósito bem próximo à realidade deles, que é a comunicação com turistas estrangeiros que visitam sua cidade. A atividade promoveu um senso de colaboração, já que todos trabalharam na elaboração de um produto final, que era o Fotolog, e de interação, já que eles puderam comentar as postagens dos colegas.

3.2. 1º ano do Ensino Médio

- **Atividades com o Moodle: Fóruns de discussão e Glossário**

Para a turma do 1º ano do Ensino Médio, a professora criou um ambiente virtual de aprendizagem através da plataforma Moodle para integrar as aulas. O Moodle é uma plataforma on-line de apoio à aprendizagem. Ele é disponibilizado gratuitamente e deve ser hospedado em um servidor (veja mais em <http://moodle.org.br/>). A plataforma dispõe de diferentes ferramentas que podem ser utilizadas para a realização de atividades, como Fórum, Chat, Blog, Glossário, Wiki, Enquete etc. É possível ainda inserir material na plataforma, tais como textos e vídeos.

A professora não utilizava um livro didático com essa turma, mas preparava seu próprio material e dividia as aulas em unidades temáticas. A cada duas semanas um tema de discussão era trabalhado em sala de aula através de atividades que contemplassem as diferentes habilidades comunicativas. Os tópicos escolhidos tinham como base os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e buscavam promover a reflexão e posicionamento crítico dos alunos.

O ambiente virtual de aprendizagem no Moodle foi utilizado para a realização de atividades sobre duas unidades das aulas - *Climate Change, Global Warming, Climate Crisis* e *Historically Important People*. A Figura 7 mostra a página principal do ambiente da turma.

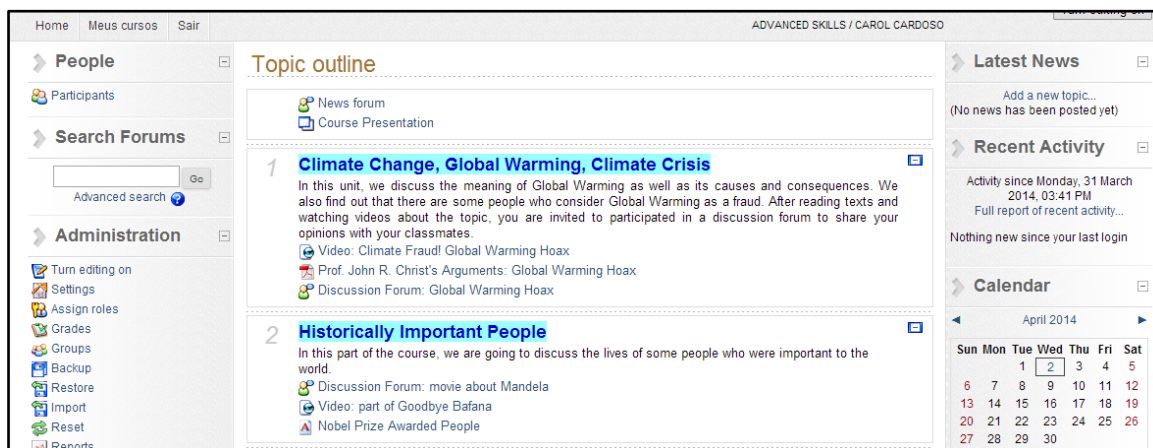


Figura 7. Página principal do ambiente virtual de aprendizagem na plataforma Moodle

Para o primeiro tema, a atividade proposta era um fórum de discussão. A atividade tinha como objetivo desenvolver a habilidade escrita dos alunos a partir da discussão de um tema social relevante. Em sala aula, os alunos leram e discutiram textos que alertavam sobre a questão do aquecimento global. Eles também assistiram a um vídeo e leram um texto de um professor universitário americano que discordava da teoria de que a temperatura do planeta está aumentando. No fórum de discussão proposto no ambiente on-line, os alunos deveriam apontar suas opiniões a respeito do assunto, posicionando-se contra ou a favor das ideias expostas pelo professor e justificando seu posicionamento. Algumas instruções também foram dadas aos alunos sobre que tipo de interação é esperado deles em um fórum, já que aquele poderia ser o primeiro contato do aluno com esse gênero textual. A Figura 8 mostra a mensagem de abertura do fórum postada pela professora.



Figura 8. Mensagem de abertura do Fórum de Discussão

Essa atividade foi realizada no laboratório de informática em um tempo de aula de 50 minutos. Como um fórum prevê interação e não apenas uma resposta à mensagem inicial, os alunos tiveram uma semana para, de casa, continuar a discussão. O fórum teve um total de 23 mensagens e a grande maioria dos alunos participou, posicionando-se a respeito do assunto, concordando e discordando de colegas.

Para o segundo tema (*Historically Important People*), uma das atividades propostas no ambiente virtual foi a criação coletiva de uma “minienciclopédia” de personalidades que ganharam o Prêmio Nobel. A atividade tinha por objetivo promover o desenvolvimento da habilidade de escrita e ampliar o conhecimento dos alunos a respeito dos vencedores do prêmio. Após a leitura de textos e discussão em sala de aula sobre o assunto, os alunos deveriam – em duplas – escolher uma categoria do Prêmio Nobel e fazer uma pesquisa na internet sobre pessoas que já foram ganhadoras da categoria escolhida. Utilizando a ferramenta Glossário, os alunos deveriam inserir “verbetes” com o nome dos ganhadores, os motivos pelos quais ganharam o prêmio e suas fotos. A Figura 9 mostra um “verboete” inserido por uma das alunas.

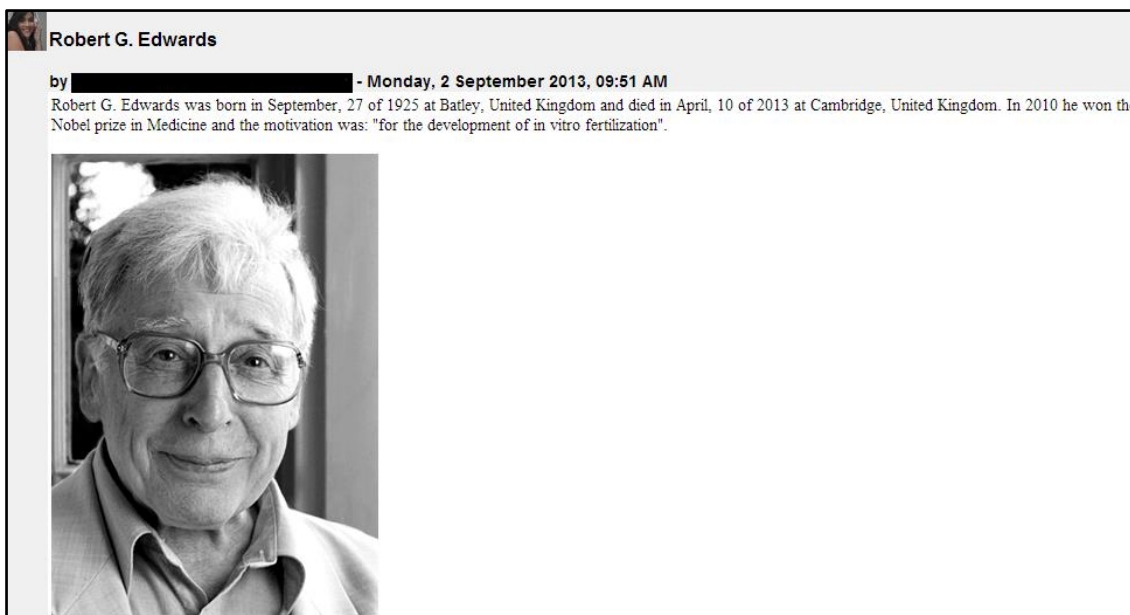


Figura 9. Um dos verbetes do Glossário

Para a realização dessa atividade, os alunos foram levados ao laboratório de informática para ter acesso às instruções da tarefa e iniciarem suas pesquisas, mas puderam terminar de fazer as postagens em casa. Essa atividade também teve grande participação dos alunos. No entanto, não houve muita interação entre eles, já que eles deveriam apenas postar seus verbetes. Também não houve a utilização daquele conteúdo produzido por eles em outro contexto. Para gerar maior interação, poderia ter sido solicitado aos alunos que comentassem as postagens dos colegas, já que esse é um recurso disponível na ferramenta Glossário. Outra possibilidade seria a realização de uma atividade posterior que utilizasse os conteúdos postados pelos alunos, o que valorizaria o trabalho deles e faria com que lessem os verbetes inseridos pelos colegas.

3.3. 3º ano do Ensino Médio

- **Atividade com o Newsmap**

Como o foco da oficina do 3º ano era a habilidade de leitura, algumas aulas foram destinadas às estratégias de criação de hipóteses sobre o texto e inferências de palavras a partir de manchetes de jornais (*headlines*). Ao ler o título de um texto, o leitor cria hipóteses sobre o assunto tratado no texto. Além disso, palavras desconhecidas podem ter o seu

significado inferido através do contexto em que se encontra e com base no conhecimento de mundo e conhecimento linguístico do leitor. Após uma aula de introdução a essas estratégias de leitura, os alunos realizaram uma atividade que tinha por objetivo praticar o seu uso. Os alunos foram levados ao laboratório de informática durante uma aula e tiveram que acessar o site Newsmap (<http://newsmap.jp>). O Newsmap é um site japonês que mostra diversas manchetes de portais de notícias do mundo inteiro. As manchetes são divididas por categorias (mundo, nacional, negócios, tecnologia, esporte, entretenimento e saúde) através de diferentes cores, como pode ser visto na Figura 10. Ao passar o mouse sobre a manchete, uma caixa é aberta com o início da notícia e, para ler a notícia toda, basta clicar na manchete. O Newsmap reúne notícias de diferentes países como Brasil, Argentina, Austrália, Estados Unidos, Itália etc. Basta clicar no ícone de um país, localizado na parte superior da página, para ter acesso às suas notícias mais recentes e na língua falada no país.

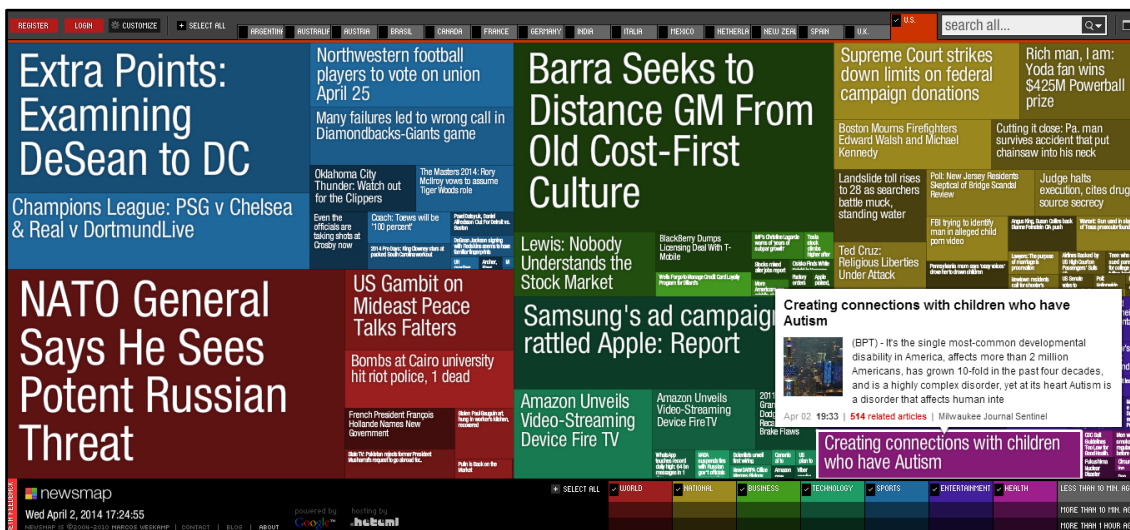


Figura 10. Página inicial do site Newsmap

Após acessar o site Newsmap, os alunos deveriam, em duplas, escolher uma das categorias disponibilizadas, selecionar cinco manchetes daquela categoria e copiá-las para um arquivo (*Word* ou *Power Point*). Na aula seguinte, eles deveriam mostrar as manchetes para os colegas, apresentando suas hipóteses sobre o assunto do texto e as estratégias utilizadas para a inferência de palavras desconhecidas.

A atividade realizada com os alunos promoveu a prática de estratégias de leitura através de um contexto autêntico de uso da língua. A mesma atividade poderia ser realizada com manchetes de revistas em inglês, por exemplo. No entanto, o site oferece um fácil e

rápido acesso a uma enorme quantidade de notícias, tornando-se muito mais prático – e mais próximo à realidade do aluno – do que o uso de notícias impressas.

- **Atividade com o Breaking News English**

Outra atividade envolvendo a habilidade de leitura foi realizada com o apoio do site Breaking News English (<http://breakingnewsenglish.com/>). Esse site, voltado para professores de inglês, publica a cada dois dias um texto sobre uma notícia recente com atividades sobre ele. Os textos publicados são curtos – dois parágrafos – e resumem uma notícia divulgada em diferentes jornais on-line. Ao entrar no site, você visualiza os textos mais recentes, como visto na Figura 11. Você também pode clicar em uma das oito categorias de textos: negócios, meio ambiente, saúde, assuntos polêmicos, estilo de vida, celebridades, tecnologia e mundo.



Breaking News English
FREE, Interactive & Printable English Lessons in 7 LEVELS
26-Page Handouts | 2-Page Mini-Lessons | 30+ Online Activities & Quizzes
5-Speed Listening | Multi-Speed Reading | Dictation
Current Events | ESL | EFL | Topical Lessons | General English | All Skills

1,866 FREE Lessons - April 7th, 2014

Nigeria becomes Africa's biggest economy
7th April - "Harder"
Nigeria has changed the way it measures its gross domestic product. It is the first time the continent's most populous nation
Level 4 Level 5 Level 6 ALL

Turkey court says Twitter helps free speech
5th April - "Easier"
A court in Turkey has said the country's Twitter ban prevents free speech. It said that blocking Twitter takes away people's right to ...
Level 0 Level 1 Level 2 Level 3 ALL

7 portions of fruit & vegetables a day best
3rd April - "Harder"
For many years, the nutrition message has been "five a day" – the recommendation that five portions of fruit and vegetables are enough...
Level 4 Level 5 Level 6 ALL

People want drivers to park cars on roads
1st April - "Easier"
Many people in England are angry that drivers park their cars on the pavements. Cars that are on the pavement block people from ...
Level 0 Level 1 Level 2 Level 3 ALL

Figura 11. Página inicial do site Breaking News English

Após algumas aulas sobre marcadores discursivos, foi proposta uma atividade que tinha por objetivo verificar a compreensão dos alunos sobre esse conteúdo. Para isso, os alunos deveriam buscar 5 marcadores de discurso em uso. Tais marcadores deveriam ser encontrados em textos do Breaking News English. Além de identificar os marcadores, os

alunos deveriam indicar o sentido expresso por ele (contraste, adição, consequência etc.), a relação do marcador com as orações que ele estava conectando e apontar um outro marcador discursivo que poderia ser usado para substituir aquele empregado no texto. Para evitar que os alunos utilizassem os mesmos textos, cada dupla deveria escolher uma das oito categorias de textos oferecidas pelo site. O trabalho deveria ser impresso e entregue à professora.

O uso do site na realização da atividade da atividade facilitou, mais uma vez, o acesso a diferentes textos em inglês, possibilitando um maior contato com marcadores de discurso. Embora seja um site voltado para professores de inglês, o Breaking News English foi utilizado com outro propósito para essa atividade, já que os exercícios do site não foram usados, mas apenas os textos, como uma fonte para a busca de marcadores de discurso em uso.

4. Considerações Finais

As atividades descritas neste trabalho apresentam algumas ferramentas digitais que se encaixam nos diferentes tipos propostos por PAIVA (2012): ferramentas de coleta (Newsmap e Breaking News English), ferramentas de relacionamento (Fórum de Discussão do Moodle), ferramentas de criação (Glogster, Glossário do Moodle, Fotolog) e ferramentas de doação (Glogster e Fotolog).

Embora algumas sugestões para o aprimoramento das atividades tenham sido apontadas, cabe ressaltar a grande receptividade dos alunos percebida pela professora. Além disso, foi possível perceber as potencialidades do uso da tecnologia no ensino, conforme apontados por Franco (2008) e Moran (2004). As atividades mediadas pelas ferramentas digitais nas aulas de inglês descritas neste artigo contribuíram para

- o uso criativo da linguagem;
- o uso contextualizado de vocabulário e tópicos gramaticais;
- a colaboração e interação entre alunos e professora;
- o desenvolvimento da habilidade escrita;
- a reflexão e o posicionamento crítico dos alunos;
- o acesso a uma enorme quantidade de textos em inglês;
- a aproximação à realidade do aluno;
- a atuação do aluno como autor.

Referências bibliográficas

FRANCO, Claudio de Paiva. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Cadernos de Letras* (UFRJ), v. 24, p. 145-156, 2008. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_cadernos_08.pdf. Acesso em 01 mar. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. *Revista Contrapontos*, v. 2, n. 2, p. 347-356, Itajaí, maio/ago 2004. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785>. Acesso em 01 mar. 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. English Language teaching and learning in the Age of Technology. Palestra no III Congresso Internacional da ABRAPUI, Universidade Federal de Santa Catarina, 06 a 09 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf>. Acesso em 01 mar. 2014.

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Ana Cecília Trindade Rebelo / UERJ
anacecilia.rebelo@gmail.com

Introdução

Ao se fazer um levantamento bibliográfico de trabalhos sobre o tema Português para falantes de outras línguas, observa-se que a produção vem aumentando de maneira considerável na última década. O interesse pelo tema acompanha a demanda por materiais didáticos voltados para essa área de ensino, e por sua vez essa demanda está atrelada à crescente importância que o país vem conquistando no cenário mundial e, em consequência, o espaço que a língua portuguesa, em especial a variante brasileira, vem ocupando no mercado de línguas – ou seja, devido à conjuntura político-econômica a língua portuguesa toma a posição de “língua do futuro”, na qual investimentos monetários e científicos parecem ser necessários e produtivos.

Assim como muitos professores se sentem inseguros ao decidir que método e que material didático irão empregar em suas aulas de Inglês, por exemplo, não menos difícil é essa decisão quando se trata de português como língua estrangeira, ainda mais por esse ser um campo ainda relativamente novo, mas em rápida expansão. Tanto para levantamento de dados quanto para efetivamente auxiliar o professor em suas decisões metodológicas, a análise de material didático se faz importante para melhor conhecer o que é produzido dentro desse campo onde há muito a ser explorado.

No presente trabalho, toma-se como objeto de análise o livro “Português Dinâmico”, nível inicial 1, por Santinha André e María Marta Santa-María, segunda edição, publicado na Argentina em 2008. O recorte analisado é a unidade 1, unidade introdutória onde o aluno aprenderá cumprimentos, os primeiros verbos, o alfabeto e algumas diferenças regionais de pronúncia do português. Como referência para análise, tomou-se textos de Dias (2009) e Oliveira e Furtoso (2009), e como embasamento teórico a visão sócio-interacionista de linguagem segundo Bakhtin, além da visão também interacionista de aprendizagem segundo Vygostky, de forma a elaborar uma resenha crítica do material escolhido.

1. Análise do material segundo os critérios selecionados

1.1 Objetivos e público-alvo

O livro deixa claro, tanto em sua capa quanto em sua página na web¹, que se destina a falantes de espanhol interessados em aprender o Português do Brasil. A faixa etária dos aprendizes não é determinada, mas pelo design gráfico e pelos temas abordados, parece ser adequado tanto para jovens quanto para adultos iniciantes no estudo do idioma.

O objetivo proposto é, através de uma abordagem fácil, clara, divertida e dinâmica, como o próprio título do livro diz, apresentar noções básicas do português brasileiro, com foco em estruturas gramaticais e aspectos fonéticos, visando, a nosso ver, a compreensão formal do idioma, mais do que a habilidade de comunicar-se no mesmo, o que é perceptível pela construção das unidades e emprego das atividades no decorrer do material.

A introdução afirma que temas culturais são abordados com o mesmo grau de importância que os aspectos gramaticais, para assim possibilitar uma visão ampla do país, e não só da língua². Essa preocupação com o aspecto cultural do ensino de uma língua estrangeira se faz presente na elaboração do projeto gráfico, já que desde a capa³ (de cor verde, com o mapa do Brasil ao fundo) até a contracapa, passando por todas as páginas, temos a presença da figura do Saci Pererê, representando o folclore brasileiro. Porém, como será abordado em tópico próprio, cultura é apenas pano de fundo para a apresentação e fixação de conteúdos formais.

À parte da questão cultural, a análise do índice e da Unidade 1 mostra que os objetivos explicitados acima são facilmente identificados no material, e que este é organizado de forma a alcançar satisfatoriamente os mesmos.

1.2 Lista de conteúdos (syllabus)

¹Em <http://www.portuguesdinamico.com/>

²Conforme as diretrizes argentinas para ensino de línguas estrangeiras, que dão grande ênfase à visão de interculturalidade, como pode ser lido no documento “Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario”, em <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6>, a partir da página 173.

³Ver anexo 1.

O termo *syllabus* contempla diferentes significados em português, podendo ser compreendido como partes de um planejamento de curso, como o planejamento de curso visto como um todo, ou como uma lista de tudo que será ensinado em determinado curso. No presente trabalho, a definição adotada é a última apresentada, sendo assim analisadas a(s) lista(s) de conteúdo presente(s) no material.

Considerando a distribuição das unidades (1 – Cumprimentos; 2 – No local de trabalho; 3 – A Família; 4 – No hotel; 5 – No restaurante; 6 – Procurando uma casa; 7 – Pantanal Matogrossense (foco: “expressões usadas no telefone”); 8 – O Corpo; 9 – Férias e 10 – Fazendo Compras), e o enfoque, a partir de tais temas, em determinadas estruturas gramaticais e listas de vocabulário, tem-se como lista de conteúdos principal a estrutural (gramatical), que consiste na apresentação da gramática propriamente dita e em modelos de sentenças representando o ponto ensinado, como por exemplo, o verbo “ser” no presente do indicativo: “Eu sou mexicano. / Você é brasileiro” (p.12)⁴. Como lista de conteúdos de suporte, temos a temática, na qual o vocabulário relativo ao tema da unidade é utilizado tanto como ponto de partida para a apresentação do tópico gramatical quanto como reforço para a prática das estruturas apresentadas.

Ainda que títulos como “No hotel” e “No restaurante” possam sugerir uma lista de conteúdos do tipo situacional, os diálogos/textos apresentados não são práticas contextualizadas da vida real, pelo contrário, são textos produzidos para determinada seção da unidade, e pode-se até discutir quão frequente seria sua ocorrência na prática real cotidiana, como por exemplo, em relação aos textos e diálogos presentes na página 13, no tópico “Apresentando-se/Apresentando nossos amigos”⁵.

1.3 Tipos de interação

De acordo com Cristóvão (2006, *apud* Oliveira e Furtoso, 2009), o processo ensino/aprendizagem baseia-se em três tipos de relações que, de maneira ideal, deveriam ocorrer intercaladamente de forma a enriquecer tal processo. Tais relações são: professor/aluno, aluno/aluno e aluno/livro.

⁴ Ver anexo 2.

⁵ Ver anexo 3.

Na unidade analisada, o que se percebe é a existência absoluta de relações do tipo aluno/livro, já que não há uma única atividade que estimule a interação com o outro, até mesmo aquelas envolvendo apresentações. A figura do professor também não se faz necessária nesse universo, já que os áudios do livro e as respostas dos exercícios estão disponíveis para download no site das autoras, e os comandos a serem realizados são consideravelmente claros, considerando-se a realidade de um hispano-falante e o provável recurso ao Portunhol, interlíngua entre o Português e o Espanhol.

Esse tipo de interação deixa o aluno muito dependente do material didático e empobrece o processo de aprendizagem, pois não estimula o aluno a desenvolver sua autonomia (as atividades são muito fechadas em si mesmas, controlando cada passo do aluno), e em uma visão interacionista do aprendizado (segundo Vygotski) não colabora para o crescimento do aluno considerando-se o processo de *scaffolding*, no qual ele seria auxiliado pelos outros alunos e pelo professor a construir seu próprio conhecimento, além de ter acesso a visões diferentes do mesmo tópico e/ou informações adicionais que o livro não lhe oferece.

1.4 Natureza das atividades

Esse critério avalia qual tipo de atividade é priorizada no material, e como determinada atividade revela a concepção de ensino/aprendizagem que embasa a construção do livro.

A unidade 1 é composta por 8 atividades, explicitamente intituladas de exercícios, com os quais, de acordo com a introdução, “se pratica o conteúdo já visto” (p.6)⁶. Os exercícios consistem de:

- 1 – cruzadinha com a definição do vocabulário visto na página anterior;
- 2 – quatro exercícios com o comando “complete as frases” visando ao emprego das estruturas apresentadas logo acima das atividades;
- 3 – elaboração de um diálogo escrito seguindo o modelo apresentado em áudio;
- 4 – combinar palavras dispostas em três colunas de maneira a formar frases que reforçam o emprego dos verbos “ser” e “estar” no presente do indicativo; e

⁶ Ver anexo 4.

5 – completar perguntas com pronomes interrogativos apresentados no início da unidade para em seguida responder perguntas sobre o texto cultural que fecha a unidade, na verdade, para localizar informações no texto e reproduzi-las.

Atividades de tal natureza, que se baseiam na repetição e/ou substituição de estruturas, ou seja, em somente exercitar formas pré-definidas do sistema linguístico, refletem uma concepção de ensino/aprendizagem de língua estrangeira de cunho estruturalista, e mais, de língua como conjunto de hábitos a serem formados por repetição controlada.

Esse tipo de atividade, além de não estimular a criatividade, autonomia e reflexão sobre a língua pelo próprio aluno, ao criar frases, diálogos e textos descontextualizados perde a oportunidade de oferecer ao aluno um contexto de prática real da língua, o que poderia ser mais enriquecedor para o seu aprendizado.

1.5 Distribuição das habilidades linguísticas

Em um cenário ideal, o material deveria proporcionar ao aluno a possibilidade de trabalhar e desenvolver as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), tendo em vista que as quatro estão relacionadas no contexto de uso real da língua na sociedade, assim como acontece em situações de uso da língua materna. Mesmo em nível básico, o objetivo deveria ser oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para uma comunicação eficiente, quaisquer que sejam os meios utilizados, o que não significa esperar do mesmo uma produção “perfeita” e sem incongruências, mas uma passível de compreensão por parte do interlocutor.

Observa-se na unidade a ênfase à compreensão escrita, até mesmo na seção “Fonética”, que poderia explorar o tópico através da compreensão oral de excertos com os exemplos apresentados, e não meramente a leitura das diferenças regionais de pronúncia e do nome das letras.

Mais uma vez, percebe-se que o enfoque em uma gramática normativa e descontextualizada, assim como em um vocabulário visto como mera lista de palavras também descontextualizadas reflete uma concepção de proficiência em língua de um aprendiz-leitor com conhecimento e domínio de estruturas e não realmente um falante apto a se comunicar na língua-alvo. Se esse (a comunicação) for o objetivo do aluno, seu êxito vai depender de sua percepção dessas lacunas no desenvolvimento de suas habilidades, e da sua iniciativa de recorrer a outros materiais para complementar o desenvolvimento das mesmas.

1.6 Aspectos culturais

O que é cultura e como trabalhá-la em sala de aula, em particular em uma aula de língua estrangeira? Tradicionalmente, cultura é vista como uma coleção de fatos históricos e informações sobre datas festivas, folclore e comidas típicas, ou seja, aprender sobre a cultura de um povo seria somente conhecer alguns dados sobre história e expressões artísticas como a dança e a música, e não relacionar esses dados com a construção da identidade daquela comunidade, refletir como ela vê e age no mundo, estabelecendo conexões com sua própria cultura para assim perceber as diferenças e semelhanças entre elas e poder exercitar o respeito e a tolerância com o outro.

Como mencionado no tópico “Objetivos e público-alvo”, observa-se que a visão de cultura presente no material é a tradicional, descrita acima, já que no recorte analisado tudo o que se encontra como dado cultural é um texto sobre o descobrimento do Brasil a partir de um ponto de vista histórico que toma Portugal como centro da narrativa, e que não aprofunda discussões sobre o tópico, como relacionar com a própria história de criação do país de origem do aluno, mas só toma o fato como base para exercitar o uso dos pronomes interrogativos e recortar frases do todo para reprodução escrita. Além disso, temos a figura recorrente do Saci Pererê, que como se lê na introdução, serve apenas como guia e ligação entre as diferentes seções da unidade, já que não influi ativamente em nenhuma das atividades, nem possui um espaço próprio para discussão, sendo mais como uma lembrança visual de que se trata de um livro didático sobre o português do Brasil.

1.7 Contexto

De acordo com os critérios definidos em Oliveira e Furtoso (2009), avaliar o livro didático em relação ao contexto diz respeito não só à função do livro, se o mesmo se apresenta como curso geral ou se define como material destinado a atender um fim específico de aprendizado (como Português para Empresários, por exemplo – o que está relacionado também ao critério de público-alvo visto anteriormente), mas também ao registro priorizado no livro, se coloquial ou formal.

O livro não se apresenta como tendo um fim específico, ainda que determine seu público-alvo – o falante de Espanhol interessado em aprender o português brasileiro. Assim

sendo, o consideramos como um curso geral de português, que dependendo da disponibilidade de tempo e/ou material tanto do professor quanto do aluno, esse livro didático pode servir de complemento para um aprendizado com fim específico.

Quanto ao registro da língua portuguesa priorizado no material, o que se observa a partir da análise da unidade 1 é que se adota o registro coloquial, para talvez uma aproximação mais orgânica ao aluno, condizente com o título do livro e com a proposta do mesmo de uma abordagem fácil e clara. No entanto, pode-se questionar quão coloquial é a língua presente, já que, retomando o exemplo do tópico apresentações pessoais, percebe-se o uso de construções que dificilmente ocorreriam no dia-a-dia. Como discutido anteriormente, isso pode ser explicado pela visão de linguagem adotada, que trabalha com frases descontextualizadas da prática social, sendo essas somente estruturas dispostas de determinada forma, para assim demonstrar o ponto apresentado.

Considerações Finais

Qual a importância de avaliar um livro didático, em especial um livro voltado para o ensino de Português para falantes de outras línguas? Mesmo uma pessoa fora do meio acadêmico e à parte das pesquisas sobre o assunto poderia concordar que o Brasil está no centro das atenções mundiais, juntamente com outros países emergentes, como China e Índia, e que a cada dia vê-se mais investimentos internacionais no país, com mais e mais empresas estabelecendo escritórios aqui. Com esse cenário favorável, muitos estrangeiros imigram ao país em busca de melhores oportunidades de emprego, ou simplesmente uma mudança de ares. O fato é que o português não é a língua materna de muitas dessas pessoas, que precisam ser capazes de se comunicar de maneira eficaz para atingir seus objetivos de vida nesta terra. Há também aqueles que desejam aprender o idioma como língua estrangeira sem necessariamente deixar seu país de origem, assim como há aqueles que aprendem o português na escola, graças aos acordos do Mercosul. Seja qual for a situação do aluno, é fato que o ensino de português para falantes de outras línguas é um mercado em expansão, que demanda material didático para atender a todos esses indivíduos.

Para analisar essa produção de materiais didáticos, pode-se recorrer a diferentes teorias que irão dar suporte à análise. No presente trabalho, tomou-se por base as teorias relativas ao processo de aprendizagem (segundo Vygotsky) e à concepção de linguagem (segundo Bakhtin). Vygotsky vê o processo de aprendizagem como sendo sócio-interacional, ou seja,

aprender não é apenas receber informações e memoriza-las, mas é uma forma de posicionar-se no mundo e interagir com o outro, dentro de um determinado contexto sócio-histórico e cultural. É a partir dessa interação que ocorre a construção do eu-social e do conhecimento. Outro conceito importante é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se relaciona com o que o aprendiz é capaz de realizar sozinho, sem auxílio exterior, e com o que é capaz de realizar com a mediação da figura do professor ou com a colaboração de colegas que já tenham passado por aquele estágio no qual o aluno se encontra. A ZDP é, portanto, tudo aquilo que o aluno será capaz de realizar tendo o devido suporte dos outros indivíduos presentes no processo – e aí temos também o conceito de *scaffolding*, ou seja, a ideia de que a mediação e/ou a colaboração dos pares servem como andaimes sobre os quais se apoia a construção do conhecimento do aprendiz. Em relação aos tópicos analisados, o que se pode concluir após a análise, e face à teoria exposta, é que o material poderia ter sido organizado de forma a proporcionar mais momentos nos quais as interações acima pudessem ocorrer, já que, como foi apontado nos devidos itens, as atividades são baseadas somente na relação aluno/livro e organizadas de forma que a reflexão acerca tanto do conteúdo quanto da construção do aprendiz enquanto ser social atuando em uma língua estrangeira não tenham espaço visível para ocorrerem.

Quanto à visão de linguagem, nessa análise adotou-se a visão sócio-interacional proposta por Bakhtin de que a linguagem é uma prática social, e dessa forma, encontra-se inserida em um contexto, no qual além de serem considerados fatores como momento histórico, posição social, entre outros, também se considera o interlocutor a quem a produção é dirigida. Dessa forma, utilizar uma língua é se posicionar criticamente na sociedade através dessa língua, e assim, o ensino de uma língua estrangeira (LE) deveria lançar mão de situações que propiciem, o quanto for possível, usos reais e contextualizados da língua, que consigam ser significativos para o aprendiz. Mais uma vez, face à teoria adotada para a presente análise, o que se pode observar é que todos os tópicos analisados poderiam ter sido organizados de forma a propiciar a vivência de situações autênticas de uso da língua, estando assim de acordo com o título do livro e o que esse título propõe a quem o lê: “Português Dinâmico”. Se considerarmos a língua como algo dinâmico, como ela de fato o é, não deveríamos nos deter somente a fórmulas e estruturas de sentenças fixas e descontextualizadas, e sim deveríamos estimular o aprendiz a transitar por diferentes contextos de produção, a refletir acerca dos mesmos, a se posicionar como ser social em cada

um deles, e finalmente, a se comunicar de maneira eficaz satisfazendo assim seus objetivos em relação à língua estrangeira que está aprendendo.

Por fim, cabe ressaltar que a análise aqui realizada não é de forma alguma a única, e sim uma de muitas possíveis, dependendo do viés teórico escolhido. Mais ainda, assim como há diferentes teorias, tem-se diferentes alunos com diferentes expectativas, e sabe-se que cada aluno apreende o universo à sua volta e as informações apresentadas de maneira particular, logo, há de existir o aluno para o qual nosso posicionamento teórico talvez não seja o mais apropriado, e que irá se adaptar perfeitamente ao método do livro analisado. Afinal, todo indivíduo é único, e é isso que enriquece tanto o trabalho de pesquisa quanto o ato de ensinar propriamente dito.

Referências

ANDRÉ, Santinha e SANTA MARÍA, María Marta. *Português Dinâmico*. 2 ed. Buenos Aires: [s.n.], 2008.

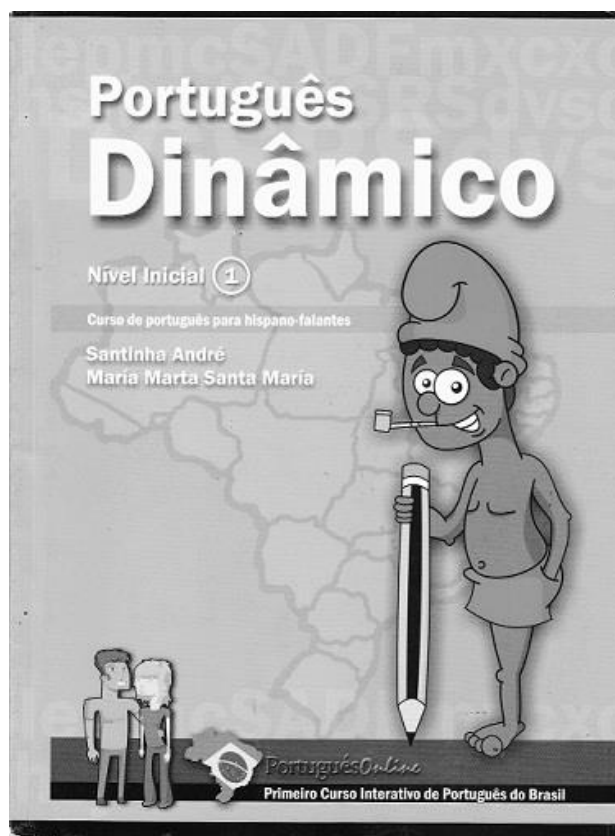
BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIAS, Reinildes. “Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE)”. In: CRISTÓVÃO, Vera e DIAS, Reinildes, orgs. *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.199-234.

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura e FURTOSO, Viviane Bagio. “Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas”. In: CRISTÓVÃO, Vera e DIAS, Reinildes, orgs. *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.235-263.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXO 1



ANEXO 2

Apresentação

Em apresentações vamos usar os verbos SER, ESTAR e TER no presente do indicativo:

Exemplos:

- **Eu sou** mexicano.
- **Você é** brasileiro.
- **Nós somos** alunos aplicados.
- **Elas são** adolescentes.
- **Eu tenho** vinte anos.
- **Você tem** quantos anos?
- **Nós temos** a mesma idade, mas somos muito diferentes.

ANEXO 3

A) Apresentando-se

Meu nome é Alexandre, meu sobrenome é da Silva e não tenho apelido. Sou de Fortaleza, estado do Ceará, e agora estou morando em São Paulo na avenida Tiradentes nº 524. Tenho 23 anos e sou estudante de turismo, estou no segundo ano da faculdade. Estudo o tempo todo, mas no meu tempo livre gosto de jogar futebol com meus amigos. Sou solteiro, mas estou namorando Agustina, que é uma garota muito bonita e inteligente.

Meu nome é Agustina, meu sobrenome é Ferreira Dias e meu apelido é Tina. É assim que meus amigos me chamam. Meus pais são alemães e moram em Blumenau, estado de Santa Catarina, onde eu nasci. Assim como o Alexandre, também estou morando em São Paulo. Tenho 22 anos, estudo veterinária, trabalho só pela manhã em uma locadora de vídeos e adoro assistir a filmes. Sou solteira, mas estou apaixonada pelo Alexandre, ele é muito romântico.

Juntos vamos apresentar a vocês o nosso grande amigo: o Pinda. Ele tem três anos, brinca com todo mundo, adora ir à praça e também deitar-se no sofá. Ele é muito querido e com certeza vai conquistar sua amizade.

B) Apresentando nossos amigos

Ale - Zeca, quero te apresentar meu amigo Beto.

Zeca - Muito prazer! Eu me chamo José Carlos.

Beto - O prazer é meu. O meu nome é Gilberto mas me dizem Beto.

Zeca - Qual é o seu sobrenome?

Beto - O meu sobrenome é Silva.

Zeca - Onde você mora?

Beto - Eu moro em Santos. E você?

Zeca - Eu moro em Guarulhos.

Chega Agustina:

Tina - Oi gente!

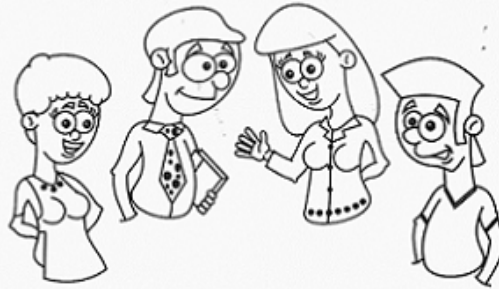
Ale - Tina, este é o Zeca, um amigo.

Tina - Prazer em conhecê-lo.

Zeca - Igualmente.

Tina - E ele quem é?

Beto - Eu sou Beto, muito prazer.



ANEXO 4



1 - APRENDENDO
Trabalha temas novos.



2 - SISTEMATIZANDO
Revisa formas gramaticais já aprendidas.



3 - VERBOS
Estuda os verbos mais utilizados no cotidiano das pessoas.



4 - EXERCÍCIOS
Aqui se pratica o conteúdo já visto.



5 - PARECE MAS NÃO É
Trata-se de termos que se confundem com o Espanhol.



6 - FIQUE DE OLHO
São expressões que merecem destaque.



7 - DICIONÁRIO
Ajuda de certos vocabulários.



8 - CD
Material incluído no audio



9 - CONVERSANDO
Praticando a falar

Este livro contém um guia que o conduzirá nesta jornada: o Saci Pererê, um dos personagens mais populares da lenda brasileira. Bom passeio!

O RETRATO DO CABOCLO NA DICÇÃO POÉTICA DE ALFREDO SAUNIER

ANASTACIA HELENA DIEL UEA –CESP

anastacia_helena@hotmail.com¹

GLEIDYS MEYRE DA SILVA MAIA UEA-CESP

gleidmaia@gmail.com²

Este artigo é fruto de um projeto denominado “Pequena História da Literatura Parintinense”³ que tem como intuito fazer uma historiografia da literatura parintinense, entrevistando autores e catalogando suas obras.

O poeta Alfredo Saunier é parintinense, escritor contemporâneo cuja obra recebe influências de várias vertentes literárias. Em seus poemas podemos ver traços do realismo e do modernismo, pois retrata a realidade que oferece temas como a saudade, o caboclo e o erotismo.

Possui duas obras publicadas, “Identidade Cabocla” e “Memórias do Eu Poeta”, porém o enfoque deste trabalho é a análise da obra intitulada “Identidade Cabocla” a estrutura da obra está dividida em dois momentos; o prefácio escrito por Tony de Saunier, na primeira parte são 53 poemas, depois temos o prólogo como que para separar esses dois momentos onde o poeta relata o motivo de ter escolhido o título “*Identidade Cabocla*” segundo este em virtude de vivermos na Amazônia, e “identidade Cabocla” ser um tema regional, porém tem sido distorcido por autores de fora que passaram pela Amazônia. Na segunda parte da obra tem 12 contos, após os contos relata pequenas descrições a cerca das cidades e municípios amazonenses e paraenses.

Após a primeira leitura, a obra “Identidade Cabocla” nos deu cinco poemas em que a figura do caboclo é delineada, representada em suas minúcias, em seus detalhes simples e

¹ Acadêmica do 5º período de Letras na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP. Bolsista de Iniciação Científica – PAIC, pela Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado do Amazonas - FAPEAM. anastacia_helena@hotmail.com

² Professora – doutora da área de Letras, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP. Orientadora do PAIC. gleidmaia@gmail.com

³ Em desenvolvimento pelo NICEBA - Núcleo de Investigação da cultura e da Educação no Baixo Amazonas. É fomentado pela FAPEAM – Fundação de Amparo a Pesquisa no Amazonas, através do Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC Sob orientação da Professora descrita no item anterior.

rotineiros. O processo de escritura que envolve a seleção vocabular para gerar imagens identificadoras dessa identidade forma no conjunto o objeto de análise nesses poemas, são eles: *Minha identidade cabocla*, *Meu legado indígena*, *Sou caboclo!*, *Alma cabocla* (miscigenação), *Amor de caboclo*, *Lamento Caboclo*.

Para dar subsídio a esta análise nos apoiaremos nos conceitos de representação da realidade verificando e comparando as vozes que descrevem os caboclos de nossa região, enquanto discurso gerado de dentro para fora, frequentemente do discurso dos viajantes.

Os viajantes anotavam tudo que observavam de nossa região, nestas anotações a respeito das pessoas que aqui habitavam foram introduzidas representações através da visão do europeu. Por isso hoje são considerados cronistas de época, devido à falta de continuidade na narração dos fatos através de uma ordem cronológica, “a tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, como apontou Ranke em uma frase muito citada, dizer ‘como eles realmente aconteceram’” (BURKE, 1992, p.15). E assim, a imagem do caboclo amazônico foi criada por pessoas de fora, representação que faz do caboclo um ser preguiçoso, pois como reside no interior já tem o seu peixe à disposição. O trabalho que tem é apenas de pescar este peixe e providenciar a farinha, logo já garantiu sua sobrevivência por mais um dia. E essa representação é totalmente o oposto de como nosso autor descreve e representa o caboclo Amazônida, visto por um homem trabalhador, dedicado, que desempenha várias funções.

Há dificuldade em construir um pensamento amazônico porque a Amazônia sempre foi vista de fora. As matrizes teóricas sobre a região trazem o estereótipo europeu. Interpretações específicas e particularizadas, diversas e plurais, fictícias e metaforizadas, compõem o quadro de uma região inventada ou recriada (TORRES, 2005, web).

Euclides da Cunha esteve no Amazonas para uma expedição, no final do século XIX e XX, influenciado pelo pensamento europeu. Euclides ao falar da Amazônia e do caboclo que nela vive, fala sobre o caboclo, mas não se inclui nesta Amazônia, não se insere no texto, nem no contexto, pois as fotos das expedições nos mostram um Euclides sempre de terno, destoando da realidade. “(...) assentando que a raiz dos vícios da terra é preguiça resumiu os traços característicos dos habitantes desse modo desalentador: - ‘lascívia, bebedice e furto’ (...)” (CUNHA, 1976, p. 34). Vemos neste fragmento a visão de Euclides a respeito do caboclo, uma visão construída, inventada, cheia de racismos, e tratando o mesmo com inferioridade. Para Monteiro Lobato:

Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisto vai longe. Começa na morada. Sua casa é de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram na toca e gargalhar ao João-de-Barro (...) mobília nenhuma. A cama é uma espipada esteira de peri posta sobre o chão batido (...) nenhum talher (...) nada de armário ou baús. A roupa guarda-a no corpo. Só tem dois aparelhos; uma que traz no uso e outro lavagem. (...) seus remotos não avós gozam maiores comodidades. Seus netos não meterão quarta perna ao banco. Para quê? Vive-se bem sem isso. (LOBATO apud DUARTE, 2014, web).

Monteiro Lobato criou uma imagem-retrato do caboclo como preguiçoso e malicioso, simples, rústico. Em 1914 Lobato enviou cartas ao jornal *O Estado de São Paulo* fazendo reclamações acerca do caboclo. A partir deste fragmento acima que Lobato escreveu seu livro intitulado “Jeca Tatu”.

O meio ambiente amazônico e o comportamento caboclo são componentes principais de seu estereótipo. O apelido caboclo foi dado aos descendentes de índio com o branco, porém a miscigenação desses descendentes nunca aceitou este estereótipo, foi dado pela classe dominante às classes menos favorecidas, uma forma de expressar a dominação de uma classe sobre a outra é nomeando (apelidando) a menos favorecida.

O termo *caboclo* evoca vários significados, sendo os principais relacionados a noções de geografia (Amazônia, interior, rural), de descendência e “raça” (indígena, mestiça), das hierarquias e relações sociais (conquista ibérica, submissão, a relação de dívida e de crédito no aviamento, o par patrão & freguês) – todas ligadas à história da ocupação europeia da Amazônia. Entre esses significados, predomina o sentido pejorativo do termo, decorrente da representação negativa do indivíduo ou grupo que ocupa uma posição social inferior. (LIMA, Deborah de Magalhães. *Novos Cadernos NAEA* vol. 2, nº 2 - 1999).

Sabemos que o termo caboclo remete aos tempos da colonização, pois a palavra “caboclo” vem do tupi *kareuóka*, que significa da cor de cobre; acobreado. A partir daí vem a relação com os índios brasileiros. O termo caboclo remonta ao século XVI, em que “caá – boc” (‘procedente do mato’) servia como termo designativo índio. Gradativamente, o termo transformou-se em cabocolo, cabôco e cabouculo. O caboclo é o filho do branco com a índia.

Existem pelo menos duas etimologias diferentes para a palavra caboclo. Costa Pereira (1975:12) cita Teodoro da Silva, que afirma que caboclo deriva do tupi *caa-boc*, que quer dizer “o que vem da floresta”. Parker (1985a: xix) sugere outra etimologia, encontrada no Dicionário de Aurélio B. Ferreira (Ferreira, 1971). Ferreira sugere que o nome vem da palavra tupi *kariuóka* que significa “filho do homem branco”. (LIMA, Deborah de Magalhães. Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 - dezembro 1999).

No início da colonização do Brasil os portugueses vieram para cá (Brasil), e coabitavam sexualmente as índias que aqui viviam e os seus filhos passam a ser o caboclo “sou da floresta, das terras-firmes. Caboclo jeitoso, ladino, meio branco, meio índio”. (SAUNIER, 2013, p.18). Neste fragmento, nosso autor usa termos qualificativos para representar a imagem do caboclo, sendo aquele que reside no interior, possui habilidades, é de boa aparência, elegante, conveniente, um indivíduo inteligente, esperto. Ao falar de *branco* e *índio* está fazendo referência a seus ancestrais, pois o caboclo é a miscigenação do branco e do índio. O termo caboclo é amplamente utilizado na Amazônia brasileira, também é utilizado na literatura para fazer referência a pequenos produtores que vivem da exploração dos recursos da floresta.

No poema “Meu Legado Indígena”, escrito em maio de 2012, o poeta descreve o dia a dia do caboclo, fixando o olhar nas moradias, “moro em um tapiri” “moro nos barranco” “moro na beira de um lago encantado”, com seus hábitos rotineiros, enfatizando a disposição para o trabalho, pois acorda cedo “às seis horas da manhã, meu leite com café está servido”. São várias as atividades por ele desempenhadas, um ser trabalhador, diferente daquele descrito por Euclides da Cunha e Monteiro Lobato “depois, vou para o roçado (...) apanho a pupunha e o uixi. Colho algumas espigas de milho (...) da seringueira tiro a borracha. Da castanheira a deliciosa castanha” (SAUNIER, 2013, p. 19). O poeta nos descreve um caboclo dedicado, trabalhador, conhecendo e dominando inclusive técnicas de medicina natural, preocupado com sua saúde e de sua família domina essas técnicas por conhecer a flora de nossa Amazônia “Quina-da-mata, sara-tudo, andiroba, mel de abelha, a copaíba, o cumaru. a erva-cidreira, o mate, o guaraná: bebidas que acalmam e que estimulam. O curare que, também é usado como relaxante”. (SAUNIER, 2013, p.19).

Quando o caboclo sai para caçar, ou pescar traz apenas o essencial para sua subsistência, o que aponta para sua preocupação com a natureza e os recursos naturais. A sua técnica com a pesca se dá de várias formas, um caboclo dedicado em aprender, que procura

buscar conhecimentos “ato tarrafas e malhadeiras; manuseio o arco e a flecha, a zagaia; uso também o puçá, o cacuri, o pari. caço apenas para me alimentar.” (SAUNIER, 2013, p.19). Domina a técnica da criação de animais domésticos, ele mesmo que cozinha seus alimentos, e também fabrica suas bebidas como o açai. Então além de ser um caboclo esforçado ainda é prendado. “crio galinhas, patos e perus. preparo meus alimentos cozidos, assados ou moqueados.”

O caboclo teme suas tradições, seus mitos e lendas procura respeitá-las, “tenho e temo as minhas histórias e lendas (...) da cobra grande (...) mãe d’água (...) mapinguari (...)” ele possui os conhecimentos a cerca de tudo que diz respeito a fauna e flora, criou formas próprias de se proteger, tem seu amuleto sempre consigo, “um muiiraquitã como proteção; olho de boto para conquistar, (...) o maracá para (...) ritmar o meu amor.” Sabe técnicas de feiticeiros, mas também sabe tirar mau-olhado com ervas do jardim feiticeiro. O autor descreve ainda o anoitecer no caboclo detalhando seus passeios de canoa com a sua cunhã-poranga. Após preparar e degustar o jantar vai para a rede com sua amada e estes fazem mais um curumim. A visão erotizada da vida simples do caboclo é um lugar comum na representação de SAUNIER, caboclo que se preze deve ter vários filhos. “vem cá, nhá filha... vamos fazer mais um curumim!”.

Vemos neste poema “Meu Legado Indígena” a representação de um ser o caboclo, de sua cultura, de seu dia a dia, ou seja, uma representação da realidade do caboclo, a vida cotidiana, esta concebida através da visão de mundo do autor SAUNIER “a mimêsis, à representação do real, e, sobretudo à descrição (...)” (COMPAGNON, 1999, p. 101).

No poema “Minha Identidade Cabocla”, escrito em agosto de 2000, o poeta insiste na ascendência do caboclo, da miscigenação do branco com o índio “meio branco, meio índio” detentor dos saberes interioranos, conhecendo o rio como a palma de sua mão, conhecendo a floresta, ambientes cotidianos para ele. Os versos “conheço as curvas dos rios”, “minha floresta, meu chão”, “neste vasto mundo verde” tem a floresta como a essencialidade existencial, sabe que vem dali sua subsistência. Essa compreensão promove o discurso da preservação. O verso “sou dono do meu linguajar” enfatiza sua dicção única, com expressões individuais, própria de seu grupo de falantes; a variação deve ser levada em conta, pois como já dizia Bagno “toda língua, além de variar geograficamente, no espaço, também muda com o tempo” (BAGNO, 2011, p. 22).

Acresce que a literatura <<representa>> a <<vida>>: e a vida é, em larga medida, uma realidade social, não obstante o mundo da Natureza e o mundo interior ou subjectivo do individuo terem sido, também, objeto de <<imitação literária>>. (WELLEK & WARREN, 1949, p.113)

Podemos então, afirmar que as vozes que influenciam o autor nesse processo de escritura são ouvidas a partir da experiência/existência na Amazônia, o Amazonas, o índio, a natureza, até chegar ao caboclo de nossa região de Parintins. A influência vem ser a ação de um agente físico sobre alguém de alguma coisa, suscitando-lhe modificações. “a palavra ‘influência’, em seu sentido de ‘exercer poder sobre um outro’ (...)” (BLOOM,1991,58)

No poema “sou caboclo!”, escrito em março de 2001, o poeta Saunier nos apresenta um caboclo de personalidade forte: “sou autentico! Dizem que sou enxerido e pávulo”, “meu linguajar é nato”, “sou irônico. Falo na cara, não mando recado” “dizem que ignorante, malcriado e indolente” a expressão dizem que não representa a indeterminação da voz, pois compreendemos que o sujeito identificou a visão desqualificada do caboclo nos discursos de fora. Saunier na realidade dá uma resposta a isso que considera uma afronta, pois a partir do momento que conhecemos o caboclo sabemos que o mesmo não é assim, pois estas vozes afirmam que o caboclo é um ser retraído, fechado, ignorante.

No poema “Alma Cabocla”, escrito em outubro de 2005, o poeta apresenta a miscigenação do caboclo “negro quilombola, cafuzo e mulato branqueado”, Cafuzo é a designação dada aos indivíduos resultantes da miscigenação entre índios e negros africanos ou seus descendentes, suas características físicas são tão variadas quanto as de filhos de quaisquer uniões interracialis, mas em geral tem pele escura, cabelos lisos mas grossos e lábios carnudos. O mulato é o termo dado ao filho do europeu com os africanos. Na representação de Saunier o caboclo é um ser trabalhador, artesão, batalha para conseguir a subsistência de sua família “sou pescador, artesão, juteiro, mateiro, seringueiro”.

No poema “amor de caboclo”, escrito em maio de 2012, a partir destes fragmentos vemos a representação de um caboclo mais erótico, “amor de caboclo é porreta” “não faz rodeios: ama por inteiro” “é (...) galanteador (...)” “ama com vontade (...)” gosta de (...) carinho” “amor de caboclo é mandingueiro”“ (...) é finório (...)” “sortilégios da selva” “ama, fura, goza e grita” “amor de caboclo enfeitica”, temos aqui a representação de um caboclo que se apaixona com facilidade, não faz rodeios é claro, objetivo com o que quer, quando ama, ama por inteiro, não promete nada para sua amada, não a ilude, é cortejador, um caboclo que

se preza é esperto, gosta de carinho, tem vários filhos e gosta de praticar o ato sexual, amor de caboclo é feiticeiro, porém o mesmo é dotado de superstições tem o corpo fechado contra mau-olhado, usa amuletos que atraem e conquistam sua amada. Como conhece a natureza, utiliza isso a seu favor, amor de caboclo encanta.

Considerações Finais

Poderíamos, então sugerir que as vozes de fora criaram uma representação do nosso caboclo, aqui exemplificados por Euclides da Cunha e Monteiro Lobato, cuja imagem gerou uma caricatura do caboclo, qualificada como grotesca. Esses discursos nasceram a partir das relações superficiais de análise da realidade. Simplesmente assistiram sua vida de longe e chegaram a suas próprias conclusões. Em contrapartida desta visão europeizada sobre o caboclo, temos a poesia de Alfredo Saunier, em que a matéria vertente propõe imagens de proximidade, de convivência, como no poema “Lamento Caboclo”, que resume muito bem a ideia desta fala.

Portanto, através da poética de Saunier passamos a observar os caboclos com um novo olhar.

Lamento Caboclo

Vocês, seus brancos,
Dizem que eu, caboclo,
Sou preguiçoso, indolente,
Malcriado, irônico...
Não sou, não, doutor!
Só sei mal soletrar,
Rascunhar o meu nome.
Seu branco, que estudou em educandário,
Colégios particulares, universidades...
Eu sempre passei dificuldades!
Doutor, sei distinguir
O certo daquilo que é errado.
O que adianta viver
Todo engomado e engravatado,
Se faz tudo errado,
Não amando teu próximo?
Ah, seu doutor!
Já passei até fome,
Mas nunca perdi a esperança.
Deixou para mim só promessa...
Essa é a minha herança!
Sei que sou malcriado,
que sou irreverente,
Mas não me calo!

Doutor, o que o senhor quer fazer da gente?
Ainda escarra de boca cheia: “estudei em faculdade!”
Ih, doutor!
Vive numa sala com ar-condicionado...
De lá, só manda recado.

Ainda diz que sou malcriado,
Mas com todas as minhas dificuldades,
Deixo uma herança para os meus filhos:
A honestidade!
Sabe, doutor, aprendeu as contas,
De somar e multiplicar;
Vive na riqueza e no conforto
Esquece da gente,
Mas o que adianta a tua riqueza,
Se a tua cara só vive estampada
Nas televisões e nos jornais
Por desfalques e falcattruas?
Até os nomes são bonitos...
Mas para mim é roubo mesmo!
Sim, sou caboclo,
Sempre vivi na pobreza,
Tenho a minha consciência em paz,
Tenho paz de espírito,
Por isso vivo feliz!
Não cursei nenhuma faculdade,
Sou ignorante por inteiro,
Mas tenho a faculdade de precisar
De tão pouco para ser feliz.
Mas também não fiz e nem faço
O que o doutor faz...
Com o meu pouco estudo
Sei o que significa
Ter humanidade!

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua d Eulália: novela sociolinguística**. 17 ed. – São Paulo: contexto, 2011.

BLOOM, Harold. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**. Tradução de Arthur Nestrovski. – Rio de Janeiro: Imago Ed. 1991.

BUURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas** / (org) Peter Burke; tradução de Magda Lopes – São Paulo. Ed. UNESP 1992

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DUARTE, Vânia. **Monteiro Lobato e sua autenticidade pré-modernista**. IN: <http://www.brasilecola.com/literatura/monteiro-lobato-sua-autenticidade-premodernista.htm> acesso em 18/04/2014 às 16:53

LIMA, Deborah de Magalhães. **A construção histórica do termo caboclo sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico**. Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 - dezembro 1999 IN: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/107/365>. Acesso em 16/04/2014 às 10:01

PARISOTO, Donato. **Análise e interpretação de poemas**. Edições humanidades, 2005.

SAUNIER, Alfredo. **Identidade Cabocla**. Parintins: Edição do autor, 2013.

TORRES, Iraídes Caldas. 2005. **As novas amazônidas** Manaus: EDUA IN: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST19/Iraildes_Caldas_Torres_19.pdf , Acesso em 17/04/2014 às 13:21

WELLEK, René & WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. Gráfica Europam, Lda Mira-Sintra – Mem Martins, 1949.

ASPECTOS DA GRAMATIZAÇÃO DA LIBRAS: ACONTECIMENTOS LINGUÍSTICOS E POLÍTICOS

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (UERJ)

angelacf@bol.com.br

Para falar em gramatização

Ao falar de processos de gramatização das línguas, em primeiro lugar faz-se necessário esclarecer, dentro do quadro teórico da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas, o que se compreende por esse conceito. Auroux (1992) o define como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). O marco histórico, segundo Auroux, do processo de gramatização das línguas europeias deu-se no Renascimento. Houve uma imensa transformação na relação das línguas, ou melhor, uma revolução tecnológica que operou tanto uma produção maciça de línguas neolatinas quanto à descrição das línguas no novo mundo.

O percurso da produção do saber metalinguístico sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorre de forma paralela ao da Língua Portuguesa. A primeira obra que compila os sinais daquela língua surge contemporaneamente aos primeiros instrumentos linguísticos produzidos da Língua Portuguesa no Brasil (Guimarães, 2004). Trata-se de “Iconografia dos Signaes dos surdos-Mudos”, de Flausino da Gama José da Gama¹, publicada em 1875. A obra é tomada por Silva (2012) como “o acontecimento discursivo da história da Língua de sinais no Brasil, por ser considerada como primeiro monumento do processo de instrumentação da Língua de Sinais do Brasil” (Silva, 2012, p.80). Pode-se dizer, pautando-se na referida autora, que a Iconografia estabelece um domínio fundador na dicionarização da língua Brasileira de Sinais.

¹ Ex-aluno do Instituto Imperial de Surdos- Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de surdos. Segundo Rocha (2011), Flausino da Gama era surdo congênito, tendo ingressado na instituição em 1869. Durante os anos seguintes, foi repetidor – aquele que acompanhava um professor – repetia suas lições, acompanhava os alunos no recreio, assim como os visitantes no Instituto.

Instrumentos linguísticos: o gesto inaugural da obra de Flausino da Gama

De acordo com Auroux (1992), os dicionários são instrumentos linguísticos, ou seja, são tecnologias de gramaticalização – um processo que conduz à descrição e à instrumentação das línguas – em especial, os dicionários e as gramáticas. Mazière (1989), por seu turno, toma o dicionário como um discurso. Nunes (2006) considera o dicionário como um espaço de memória discursiva, visto ser um trabalho de seleção e de retomada do já-dito.

Dentro dos estudos discursivos, considera-se que o dicionário divide os sentidos, lembrando que a divisão é um processo ideológico, porquanto, político. Oliveira (2006) assume que o dicionário divide o real da língua para compor sua unidade. Tal unidade só pode ser compreendida na dimensão da *língua imaginária*. Para Orlandi e Souza (1988), as línguas imaginárias são “objetos-ficção”, artefatos construídos por estudiosos da linguagem. “São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e fixem-se em línguas-imaginárias” (Orlandi e Souza, 1988, p. 28). A língua fluida, unidade viva da língua enquanto historicidade, pode ser observada quando se focalizam os processos discursivos, ou seja, observa-se a constituição dos sentidos. Pode-se dizer que

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, temos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite (Orlandi, 2009, p. 18).

O funcionamento da *língua imaginária* remete ao controle institucional das línguas e à distribuição da língua e dos falantes em espaços de enunciação. De acordo com Orlandi (2009), a designação *língua imaginária* pode ser identificada em práticas discursivas que tendem a construir imaginariamente a unicidade das línguas – práticas que podem ser identificadas em vários procedimentos, especialmente, nos instrumentos

linguísticos. E a Libras – como qualquer língua – não foge no seu processo de gramatização a essa construção imaginária de unidade.

Podemos afirmar que, assim como houve o deslocamento da Língua Portuguesa – uma língua europeia – para o Brasil, também se observa um processo similar em relação à língua de sinais. A Língua Francesa de Sinais trazida pelo professor surdo E. Huet – fundador do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) – em um novo espaço de enunciação² (Guimarães, 2007) ganha novos contornos com as sinalizações já produzidas por surdos brasileiros. “A língua praticada no espaço brasileiro, especialmente o da Corte Brasileira, no Rio de Janeiro, vai se distanciando da língua de lá, da França e constituindo novos modos de dizer, de sinalizar, de significar” (Silva, 2012, p.108). De fato, observa-se nesse distanciamento a constituição de outra língua a ser futuramente utilizada por surdos nos centros urbanos brasileiros.

Silva (2012) considera o processo da constituição da língua de sinais no Brasil como um “efeito de polinização”: a ida e a vinda de surdos de diferentes regiões para o instituto teriam “polinizado” a língua com diferentes sinais. Os sinais inscritos na memória local de origem foram trazidos e outros, com novos contornos e sentidos, foram levados. E complementa a autora asseverando que foi, então, a partir da junção de distintas memórias dos sinais em contato que ocorreu/houve a construção de uma nova materialidade simbólica – só posteriormente legalizada, em 2002, como Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com este “efeito de polinização”, os sinais começaram a produzir novos contornos, a produzir outros efeitos de sentido. No batimento dessa resignificação dos sinais, foi produzido o primeiro instrumento linguístico da materialidade simbólica que se constituía no espaço de enunciação nacional.

O dicionário de Flausino da Gama (também considerado uma gramática) é composto por vinte estampas e um prefácio. Registra-se que as estampas são classificadas por temas e estão acompanhadas por um conjunto de sinais. Há tanto a denominação de elementos (objetos, animais, etc.) como noções gramaticais (12 estampas). A obra, ao fazer circular a língua de sinais, atribui existência material a essa língua e, porquanto, afetou (em certa medida não parou de afetar) tal existência material. Pode-se verificar um

² Os espaços de enunciação são divididos, sobretudo, pela organização política dos Estados nacionais. No entanto, as línguas também se dividem pela própria relação com seus falantes, ou melhor, como os falantes experimentam as línguas. As línguas são divididas no sentido que são atravessadas pelo político – disputa pelo direito de dizer e pelo modo de dizer

duplo funcionamento da obra: dicionário-enciclopédico e gramática. A obra se dirigia aos ouvintes (pais, irmãos, amigos, professores) como instrumento de aprendizado de língua de sinais. Embora seja tratada como uma obra bilíngue, em sua organização, pensava a gramática do português e não da língua de sinais. Em outros termos, tem-se na obra a definição do sinal em relação à língua portuguesa.

A obra de Flausino da Gama inaugura uma organização baseada em temas e não por ordem alfabética dos sinais. Auroux (1992) destaca que a lexicografia seguiu, historicamente, uma determinada ordenação dada às palavras. Inicialmente as palavras eram dispostas em listas temáticas; em seguida, glosas agrupadas, dando origem aos glossários; e posteriormente em glossários alfabéticos mono-, bi-, ou n-língues. De certa forma, podemos, a partir da obra de Flausino da Gama, identificar esse movimento em relação à lexicografia da língua de sinais no Brasil, como também a construção de uma memória lexicográfica dessa língua.

Com a Iconografia também se constata um gesto inaugural do uso do desenho (imagens com sobreposição de traços, serás, pontilhados) para a orientação da realização dos sinais. A entrada por meio do desenho confere legibilidade visual a essa materialidade simbólica (Silva, 2012). Destacamos que a obra de Flausino da Gama pode ser identificada não como uma tradução ou mera cópia do dicionário de língua Francesa de sinais, mas como um gesto inaugural. De forma contrária a Sofiato (2011), que considera Flausino da Gama um repetidor da iconografia francesa, analisamos sua obra como um gesto inaugural do saber lexicográfico da Libras. Nos dizeres de Silva (2012),

Em relação à obra de Flausino da Gama, ao mesmo tempo em que o autor toma a obra de Pélissier como referência para elaborar sua *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, mantendo praticamente todos os sinais da obra de origem, o autor brasileiro, neste gesto de produzir uma obra para uma nova língua, constitui um novo modo de dizer, de sinalizar, de estabelecer relações de sentido entre os sinais e o espaço daqui. De produzir sentidos em outras condições de produção (Silva, 2012, p.108)

Consideramos que nesse gesto houve uma transferência de tecnologia de Língua de Sinais francesa para a língua de sinais no Brasil. Para valorizar a língua de sinais do Brasil, era necessário referir à produção de Pélissier, ou seja, tomá-la como uma obra de autoridade, uma vez que foi esta obra que tornou possível a língua de sinais ser

dicionarizada na França. Embora tenha havido a transferência, isso não quer dizer cópia; afinal, ao mesmo tempo que retoma o já dado instala-se o novo, promovendo uma ruptura com a memória discursiva francesa. Mais do que um gesto de tradução ou de cópia, como já afiançamos acima, podemos considerar a obra um gesto inaugural da gramatização da língua de sinais no Brasil.

Ao falar do processo de gramatização das línguas de sinais, sublinhamos as diferenças entre as línguas orais ocidentais e as línguas de sinais, destacando que tal processo das línguas de sinais nem ocorreu a partir de variante escrita nem em função da criação/fortalecimento do estado-nação, mas pela transferência do uso de imagens e da datilologia – entendida como uma transferência de conhecimento metalinguístico do alfabeto greco-latino (Silva, 2012). Em outros termos, teria havido a transferência de tecnologia da escrita das línguas orais para o alfabeto datilológico – alfabeto que da França é reterritorializado no Brasil oitocentista e prossegue seu processo de normatização. Segundo Silva (2012),

Outro importante elemento do processo de transferência é o que ocorreu das línguas orais para as línguas sinalizadas. Todas as letras do alfabeto datilológico são as mesmas das línguas orais que têm como base o alfabeto greco-latino. Enquanto alguns pesquisadores da Libras (Brito, 1995, p. 22; Quadros e Karnopp, 2004, p. 88), apontam essa tomada das letras como empréstimo, quando na formação de um item lexical, consideramos, de nossa parte, como um processo de transferência de uma língua para outra, neste caso, de uma língua oral para uma língua sinalizada.

(Silva, 2012, p. 133).

O alfabeto datilológico é tido como uma tecnologia baseada na escrita das línguas orais. Um produto tecnolinguístico que segue um processo de transferência³. Cabe destacar que no processo de transferência há deslizamento de sentidos, sentidos que são historicizados.

Na transferência de sentido trabalha-se pois com o efeito metafórico, ou seja, há uma historicização do sentido de tal maneira que ele vai se ressignificar em

³ A posição que defendemos difere-se da apresentada por Silva (2012). Para a autora, a transferência de tecnologia e as pistas que indicariam que a autonomia da língua de sinais teria ocorrido em decorrência do alfabeto datilológico. Entendemos, contudo, que as construções lexicais, isto é, os sinais teriam permitido essa indicação.

um outro lugar, produzindo efeitos que trazem os sentidos que estão sendo produzidos para uma outra discursividade (Orlandi, 2004, p. 138).

Por tal motivo não falamos em cópia de um texto primeiro, original, mas de transferência de saber tecnolinguístico que historiciza na e pela nova materialidade simbólica, que produz efeitos de sentidos outros no espaço de enunciação nacional.

Uma periodização possível do processo de gramatização da Libras

Silva (2012) propõe uma periodização em três etapas da produção de dicionários em Libras – um dos aspectos que compõem de gramatização dessa língua. A partir do levantamento sobre a produção lexicográfica e considerando fatos de ordem institucional e política na busca por uma compreensão histórica dos estudos sobre a língua de sinais, a autora sugere que o primeiro período abrangeria de 1857 a 1968; o segundo, de 1968 a 1999; e o terceiro, de 2000 a 2011.

O primeiro período é marcado pela criação da escola destinada à educação de surdos, espaço que funciona como aquele que cria as condições de institucionalização de saber sobre a língua. O único dicionário produzido à época foi o de Flausino da Gama. O hiato na produção de instrumentos linguísticos é em geral atribuído às determinações oriundas do Congresso de Milão, realizado em 1880. O processo de gramatização, iniciado pela Iconografia de Flausino da Gama, só teve continuidade um século depois.

O segundo período caracteriza-se por trazer um novo olhar para os surdos e a língua de sinais. As pesquisas desenvolvidas por W. Stokoe, nos EUA, na década de 1960, conferem status de língua (e não mais de linguagem, como eram habitualmente designadas) às línguas de sinais. No Brasil, as pesquisas na área desenvolveram-se a partir da década de 1980. Foram trabalhos de cunho histórico, estruturalista ou gerativista que, em geral, orbitavam sobre descrição dos níveis linguísticos, aquisição, formação de léxico. Desde então, a língua de sinal passou a ser introduzida como objeto de pesquisas acadêmicas. Nesse período, observou-se a criação de grupos de pesquisa, grupo de trabalho (GT) de língua de sinais em associações acadêmico-científicas. Em relação à produção de dicionários⁴, listam-se: 1) *Linguagem das Mãos*, de Eugênio Oates, em

⁴ Silva (2012) destaca que os dicionários produzidos no segundo período apresentam um modo semelhante de descrever no verbete a realização do sinal.

1969, pela Editora Santuário; 2) *Linguagem de Sinais do Brasil*, de Harry Hoemann, Eugênio Oates & Shirley Hoemann, em 1983, pela Editora Pallotti; 3) *Comunicando com as Mãos*, ilustrado por Judy Ensminger, em 1987, pela Editora Shekinah; 4) *Linguagem de Sinais*, pela Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, em 1992 (Silva, 2012, p.66). Há também a produção de gramáticas descritivas, como *Por uma gramática de língua de sinais*, de Lucinda Ferreira-Brito, em 1995.

No terceiro período há um aumento considerável na produção de instrumentos linguísticos e intensificação de pesquisa na área, em alguns casos relacionadas à escrita em SignWriting e à educação, abarcando a educação bilíngue. Em relação às gramáticas⁵ descritivas, verificou-se a produção de várias, podendo destacar, por exemplo, *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*, de Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp, em 2004. Essa profusão de materiais deu-se, sobretudo, pela oficialização da Língua pelo Estado (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) e pela institucionalização da língua nas universidades, como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Alguns dicionários produzidos - em versão impressa ou eletrônica - podem ser citados: *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*⁶, de Tanya Amara Felipe de Souza e Guilherme de Azambuja Lira, em 2002; *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira*, de Fernando Cesar Capovilla e Walkiria Duarte Raphael, em 2001, pela Editora da USP; *Novo Deit Libras - Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira*, de Fernando Cesar Capovilla, Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício, pela Editora da USP, em 2009.

Diferentemente de Silva (2012), acrescentamos ao terceiro período a produção de dicionários/glossários terminológicos bilíngues (Português – Libras). Podemos afirmar que a primeira década deste século presenciou, no Brasil, um aumento consubstanciado de propostas de criação desses glossários específicos, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de Ensino Médio (técnico). São propostas que visam ao registro de novos sinais específicos a determinadas áreas de conhecimento. Destacamos que uma parte significativa ainda está em fase de elaboração, mas indicam a necessidade de reconhecimento da Libras no âmbito acadêmico brasileiro.

⁵ Quanto ao modelo de gramática, há também outras questões: tentam-se aproximações com modelos descritivos das línguas orais, mas há diferenças ligadas à modalidade espaço-visual impossíveis de serem capturadas por esses modelos descritivos.

⁶ O referido dicionário está disponível no site <http://www.acesso brasil.org.br/Libras>

Quais seriam os motivos que teriam levado a esse tipo de formulação e circulação de instrumentos linguísticos? Para tentar responder essa questão, faz-se necessário compreender outros aspectos do processo de gramatização da Libras no século XXI.

Considerando a constituição da língua no espaço de enunciação nacional, a gramatização da Libras pode ser observada a partir de alguns acontecimentos políticos (a já mencionada promulgação da Lei de Libras), institucionais (a atual proposta educacional bilíngue inclusiva que prevê, minimamente, a presença de um intérprete na sala de aula), culturais e linguísticos. Em relação aos últimos, destacam-se as publicações sobre descrição linguística da Libras e metodologia para ensino da Libras como segunda língua, a criação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e o Programa Nacional Interiorizado a Libras⁷, ambos executados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, financiados pelo MEC-SEESP-FNDE, do período de 2001 a 2006. Esses programas capacitaram surdos para serem Instrutores de Libras em todos os estados, que ministraram o Curso Básico de Libras, cujos materiais instrucionais foram distribuídos, pelo MEC, para todas as Secretarias de Educação dos estados brasileiros.

Para cumprimento do Decreto 5.626/2005, através de uma comissão nomeada pelo MEC, foi instituído e implementado o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação Libras/Português/Libras, denominado PROLIBRAS a partir de 2006, quando também ocorreu a criação do primeiro curso de Licenciatura em LIBRAS (UFSC) e do primeiro Curso Bilíngue de Pedagogia (INES). Sobre o exame de proficiência, pode-se dizer que é um acontecimento linguístico a partir do qual o Estado brasileiro ocupa o lugar enunciativo de gestor legítimo desta língua, ao se apresentar como instância de reconhecimento e certificação institucional do conhecimento de sujeitos falantes de Libras.

Ao ponderar sobre a institucionalização do saber, também é possível constatar que, na década 2000, iniciam-se as primeiras iniciativas para a formação de professores de LIBRAS como L1 e L2 – com a criação de habilitações e cursos específicos. A essas iniciativas, somam-se as publicações e os congressos científicos que focalizam a temática

⁷ O programa, visando a apoiar a inclusão dos surdos nos sistemas de ensino, formou instrutores nos vários estados brasileiros. Os cursos oferecidos pelo programa foram: Formação de Instrutores Surdos; Língua Portuguesa para Alunos Surdos; Formação de Tradutores e Intérpretes e Libras para Professores.

e a produção de materiais didáticos para o ensino da língua. Constatamos, portanto, que razões políticas e linguísticas delimitam uma nova demanda em relação à LIBRAS e à sua circulação na sociedade brasileira. Consequentemente, novos instrumentos de gramatização surgem.

Favorito *et al* (2012) consideram que essa produção de instrumentos linguísticos também foi decorrente da intensificação do ingresso do aluno surdo ao ensino superior que, historicamente, foi alijado desse nível educacional. Em consequência da inserção do sujeito surdo e da Libras no espaço de enunciação acadêmico-universitário, novas demandas foram criadas. Para as autoras:

No Brasil, houve um aumento de estudantes surdos no Ensino Superior e essa demanda tem exigido uma formação bilíngue para atender as necessidades de leitura em português e também de interpretação e tradução de textos acadêmicos para Libras. Os sujeitos envolvidos nesse processo se veem desafiados a criar itens lexicais em Libras que deem conta do universo conceitual correspondente às diferentes áreas curriculares dos vários cursos em que ingressaram. O desafio é principalmente vivido pelos estudantes surdos, tanto na tentativa de construir sentido das informações que lhes são passadas pelos tradutores/intérpretes de Libras (TILs) que atuam nas salas de aula, quanto nas tentativas de compreender os textos acadêmicos que precisam ler em cada disciplina. O mesmo desafio é também experimentado pelos TILs, que precisam encontrar estratégias discursivas em Libras para transmitir uma série de conceitos das várias áreas de conhecimento no trabalho de interpretação simultânea em sala de aula e de tradução de textos acadêmicos para Libras. (Favorito *et al*, 2012, p. 92)

Apresentamos, baseados em Favorito *et al* (2012), um levantamento de dicionários e glossários terminológicos produzidos ou em via de produção. São alguns deles: *Glossário Científico em Libras*⁸, em processo de produção a partir da parceria entre o Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBqM-UFRJ) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); *Glossário Letras-Libras*, produzido por uma equipe de tradutores e pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); *Glossário Técnico para o ensino de desenho arquitetônico*,

⁸ Para mais informações, acesse o site <http://projetosurdos.bioqmed.ufrj.br/?cat=6>

produzido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); *Dicionário de Filologia em Libras*, produzido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Dicionário terminológico do Curso de Pedagogia Bilíngue, em processo de produção pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Esses glossários tendem a instituir o que é considerado o “*corpus*” escrito da língua sinais em âmbito acadêmico, sancionando a aceitação de itens lexicais e se constituindo em base para inserções de novas formas linguísticas. São, por assim dizer, inventários de signos “legitimados” pela comunidade discursiva.

Considerações finais

Nosso objetivo neste trabalho foi identificar outros movimentos da inserção da Libras no espaço de enunciação nacional. Constatamos que razões políticas e linguísticas delimitam novas demandas em relação à constituição das línguas e às formas de circulação na sociedade. A gramatização da Libras pode ser analisada a partir da produção de gramáticas; dicionários; programas de ensino; materiais didáticos, ou seja, de seus instrumentos linguísticos, como também a partir dos acontecimentos políticos, como a promulgação da Lei de Libras, institucionais e implementação de saber metalinguístico, por meio reuniões científicas, publicações acadêmicas e produção de materiais didáticos. Os últimos, contudo, não foram foco de nossas considerações, podendo figurar em trabalhos futuros.

Por fim, cabe enfatizar que a gramatização da Libras não ocorreu a partir de variante escrita; também não ocorreu em função da criação do estado-nação – tal qual o processo de gramatização de línguas europeias descrito por Auroux (1992). Portanto, para falar do processo de gramatização dessa língua, devem-se sublinhar as diferenças entre os processos que constituíram as línguas orais e as línguas de sinais. Deve-se considerar, sobretudo, os processos de transferência de saberes tecnolinguísticos.

Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.

- FAVORITO, Wilma *et al.* Processo de Expansão Lexical da Libras: estudos preliminares sobre criação terminológica em um curso de Pedagogia. *LSI - Lengua de Señas e Interpretación*, v. 3, p. 89-102, 2012.
- GUIMARÃES, Eduardo. Acontecimentos institucionais e estudos do português. In: __ *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p.27-49.
- _____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.
- MAZIÈRE, Francine. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 47-59.
- NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas, SP: Pontes – São Paulo: Fapesp – São José do Rio Preto, 2006.
- OLIVEIRA, Sheila Elias de. Cidadania: uma história da palavra. *Matraga*, Rio de Janeiro, ano 13, nº19, p. 107-124, jul/dez. 2006.
- ORLANDI, Eni. Linguagem, ciência, sociedade: o jornalismo científico. In: _ *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004b, p. 129-147.
- _____. *Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.
- _____.; SOUZA, Tânia. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. (org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p.27-40.
- SILVA, Nilce Maria. Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação. 2012. 277p. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- SOFIATO, Cassia Geciauskas. Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais. 2011. 265 p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ROCHA, Solange Maria da. Apresentação. In: GAMA, Flausino José da. *Iconografia dos signaes dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos).

A MORFOLOGIA DA FALA DOS MORADORES DO CENTRO DA CIDADE DE PARINTINS-AMAZONAS

Antônio Alfredo Cardoso Saunier (CESP/UEA)

E-mail: tomsaunier@hotmail.com

Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

E-mail: celeste_cardoso23@yahoo.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A morfologia, como definição pedagógica, somente passou a ser empregada para tal fim a partir da segunda metade do século XIX. Ainda que de etimologia grega, a palavra *morfologia*: *morfo*= forma; *logia*= estudo (estudo das formas das palavras), não era conhecida entre os gramáticos clássicos greco-latinos que dividiam a gramática clássica em três partes: a flexional, a derivacional e a sintaxe. As flexões nas palavras, que eram “acidentes”, marcavam classificações de base filosófica que apontavam as concordâncias dos nomes diante dos verbos, nas chamadas *declinações*.

Com o caráter mais científico e menos filosófico, as ciências buscavam redefinir uma postura que creditasse na objetividade dos valores, apoiando-se no eficiente pragmatismo das experimentações científicas. Dessa forma, buscou-se repensá-lo, primeiramente, no pensar biológico da forma orgânica, para somente depois empregá-lo na forma linguística, obedecendo à escala de origem: “O seu uso em linguística se deve à influência do modelo evolucionista de Darwin sobre os estudos da linguagem. Os gramáticos e filólogos alimentavam o sonho de descobrir a origem da linguagem através do estudo da evolução das palavras em indo-europeu” (Laroca, 2001, p. 12).

É sabido que o processo da linguagem incorre, naturalmente, na fala e escrita. Com o avanço dos estudos linguísticos constatou-se que a fala é inata ao homem. Depois, somente depois, veio a escrita. Talvez esse aspecto designado pelo ato tão livre e despojado de falar e pelo ato mais formal e atento de escrever, torne a linguagem falada um instrumento de estudo dos mais instigantes pela riqueza com que uma palavra, no campo semântico discursivo, pode definir várias outros sentidos. A linguagem falada a

serviço da grande aventura humana, com seu estranho poder de persuadir, seja através do viés do que já se aceita, ou o que pelo menos se tolera atualmente, seja pelos tabus linguísticos que retêm a autenticidade das expressões mais populares sob o julgo da censura, que tem nos bons costumes, a fórmula do socialmente “bem viver”.

Com essa perspectiva, o ser humano, por muito, tenta dissimular o que sente, numa precisão comparada ao ato mecânico de escrever. As relações sociais, num processo diacrônico, estabelecem convenções do que se pode ou não fazer. Desse modo, a linguagem se adapta à moralidade, conservando seus mais curiosos tabus: “São os tabus verbais da decência, que apresentam variações de acordo com os padrões morais de cada época. Ir ao banheiro fazer alguma necessidade fisiológica ganhou uma série de eufemismos”. (Sena, 2013, p. 22)

Dentro das minúcias da linguagem que buscam sempre respostas conflitantes entre linguistas e gramáticos, apoiar-se na origem é o melhor caminho. As variações que apontam diferenças fonéticas, sintáticas, lexicais, semânticas e no uso da língua é um campo vasto para pesquisas num país continental e multicultural como o Brasil. Além disso, com o passar do tempo, a língua muda tanto geograficamente (espaço), quanto no tempo.

Parintins, pequena cidade engastada no ponto limítrofe entre os Estados do Amazonas e Pará, é mais um exemplo dessa variação, presa às raízes culturais mais básicas que formaram o modo de falar e, equivocadamente, apresentam ao resto do País, uma visão deturpada, por vezes caricata, do modo de viver do nortista. Entretanto, e a bem da verdade, todos nós temos uma visão pré-concebida de tudo, embora não conheçamos. O montante à linguagem funciona mais ou menos nesse sentido, já que a análise de suas variações acaba por esbarrar em pressupostos. Entretanto, muito do que já se conhece, deve-se à análise de estudiosos que conduziram com sensatez e clareza seus trabalhos.

Nesse pequeno trabalho trataremos da morfologia da fala dos moradores do centro da cidade de Parintins. Para tanto, é imprescindível que enveredemos pela História, Antropologia, Sociologia, Gramática e, é claro, pela Linguística, que tem como base de estudos das variações a Sociolinguística e Etnolinguística.

LÍNGUA, LINGUAGEM E HISTÓRIA

Todas as sociedades, em todos os tempos, estabeleceram, primeiramente, a comunicação. As relações sociais só foram veiculadas através da evolução de uma consciência que tratou de germinar a língua, aperfeiçoando, paulatinamente, o desabrochar da linguagem.

O domínio de vencedores sobre vencidos, na barbárie ou civilização, deu-se de duas formas: primeiro pela força; depois pela imposição da língua e subsequente aculturação.

Dentre os povos que mais detiveram o poder de dominar, estão, sem dúvida, os romanos. É conhecida e reconhecida a singular importância do império romano no processo que subjuguou importantíssimas civilizações e legou grandes feitos para a humanidade. A Península Ibérica, território de intensa invasão e permanência romana, sofreu também invasões dos povos bárbaros germânicos que foram responsáveis pela fragmentação linguística, principalmente na Hispania (Espanha). No entanto, nem os séculos de história de outros povos invasores, como os árabes, influenciaram, sobremaneira, o processo de romanização já tão arraigado: “No século VIII, em 711, voltou a Península a ser invadida pelos árabes (...) apesar do largo contributo na cultura e na língua – especialmente no léxico-, a permanência mulçumana não teve força suficiente para apagar as indelévels marcas de romanidade das línguas peninsulares.” (Bechara, 2001, p. 23)

No Brasil, a imposição da nova língua pela colonização lusitana se deparou com inúmeras outras línguas nativas, mas que, de um modo geral, não encontrou tanta resistência graças ao auxílio da fé católica. Ora, se de um lado poder-se-ia encontrar, num primeiro contato, estranhezas das mais ruidosas, por outro, implantavam-se, pouco a pouco, dogmas de uma fé que via no tupandós índios, um deus pagão. O pacifismo encontrou uma salvaguarda na religião, e a linguagem começou a ser trabalhada na forma das comparações: Deus=tupã ou tupana; mapinguari, anhangá, acãuera, ou cãuera= diabo. Como se não bastasse, a ideologia da língua encontrava outra vez solo fecundo para um contato mais poderoso. Os colonizadores não tinham lhes roubado somente as riquezas naturais. Dessa vez, era mais que oportuno e eficaz roubar-lhes a alma.

A Amazônia seguia a mesma política de ocupação colonizadora. Era preciso expandir o domínio português. Era preciso, antes de tudo, “civilizar o selvagem”,

ensinando-lhes uma fé tão estranha quanto à aparição de homens barbudos, cobertos pela civilizada vergonha das batinas grandes e espessas, pendendo nas fronteiras, um símbolo que lembrava a redentora morte de Deus. Para isso, era necessário ter um espírito destemido e combatente para enfrentar serpentes e peçonhas, animais ferozes, febres e encantamentos! ... E, por uma sagaz e primeira aproximação com o silvícola, o domínio, que já não era à força, mas que usava da psicologia vinha dominá-los sem que percebessem:

(...) os missionários penetravam na selva, localizavam as tribos, nelas se instalavam, aprendiam o idioma e os costumes dos índios, organizavam aldeias e fundavam as missões, as quais deram origem a várias cidades, como Borba, Parintins e Itacoatiara, além de contribuir significativamente para a penetração lusa na região e a implantação do projeto colonizador de Portugal. (Pontes Filho, 2000, p. 63)

Pela fonte supracitada, podemos observar o quão inteligente era a ação dos religiosos. Aprendia-se, de cortesia, como quem chega dando boas vindas, a língua do lugar. A língua do colono era imposta por artifícios pedagógicos, como por exemplo, os autos, que visavam ensinar aos catecúmenos a “elevação espiritual”. Aos poucos, a linguagem que já não podia ser diretamente ensinada, atendia ao sincretismo que fazia das associações os meios mais viáveis. Dessa forma, muitos dos valores religiosos atribuídos no passado, sucumbiram, dando lugar ao significado mais lato da igreja europeia.

Não nos esqueçamos de outro elemento de vital importância para a formação cultural brasileira: o negro. Com poucas décadas de colonização, o Brasil começou a exportar mão-de-obra escrava. Os negros, que foram milhões, enfrentavam meses de viagem, atravessando o Atlântico. Pela crueldade com que eles eram tratados, muitos morriam, ou se suicidavam. O primeiro contato com a gente do Brasil propiciou que logo aprendessem a língua da Corte. O trabalho era grande e duro e as relações de escravidão deveriam estreitar-se ainda mais. Havia duas classes de negros trabalhadores: os das lavouras e os das minas. Os negros que trabalhavam nas minas tinham, segundo os historiadores, uma perspectiva de vida que durava somente dez anos, por ser um trabalho muito pesado.

A relação social de opressão não o impediu de manter grande parte de sua cultura. As religiões africanas, cultuadas, atualmente, sob a égide do candomblé e umbanda, mantiveram seus ritos. Como aconteceu com os índios, a cultura africana provenientes de uma diversidade que os diferenciava culturalmente, “apesar da origem diversa dos escravos africanos, dois grupos se destacaram no Brasil: os bantos e os sudaneses. Os bantos foram assim, classificados devido à relativa unidade linguística dos africanos oriundos de Angola, Congo e Moçambique.” (www.acordacultura.org.br)

É notória a influência africana em todas as vertentes culturais do Brasil, tais como: culinária, religião, danças, cânticos, festas e ritmos. Na linguagem, primeira instância das relações humana, o negro nos deliciou com várias palavras, e até mesmo com o modo de falar doce e “malemolente”, como bem nos aponta Gilberto Freyre (2001) em Casa Grande & Senzala:

A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles. Daí esse português de menino que no norte do Brasil, principalmente, é uma das falas mais doces deste mundo. Sem “rr” nem “ss”; as sílabas finas moles; palavras que só faltam desmanchar-se na boca da gente. (Freire, 2001, p. 382)

Na Amazônia, notadamente no Estado do Amazonas, a participação cultural negra não foi deveras influenciável. Podemos constatar que, pelo tráfico negreiro existente no império monárquico, nas províncias do Grão-Pará e, sobretudo, Maranhão, era bem mais intenso. Com a grande demanda de cearenses- nordestinos, flagelados da seca, atraídos pelas terras férteis, de águas abundantes do Amazonas, espalharam-se nos rios meridionais. Os negros existentes em Belém e Manaus exerciam funções quase que servis: cozinheiras, lavadeiras, trabalhadores braçais, estivadores, e outros trabalhos sujos, pesados e perigosos, já que o preconceito dificultava uma possível ascensão social. (Benchimol, 1999).

Durante o período da borracha, a Amazônia recebeu mais de 500.000 migrantes nordestinos que escaparam das terríveis secas, e que aqui firmaram morada constituindo família e ajudando no processo de miscigenação e, dessa maneira, influenciando, consideravelmente o modo de falar, principalmente nas populações do Alto Amazonas:

Há um modo de falar diferenciado entre as pessoas que estão na divisa dos rios Negro e Amazonas, que abriga os municípios de Barcelos, Itacoatiara e Parintins, e os moradores (próximos) do Rio Solimões, onde está o restante das localidades. Os falantes dos três primeiros municípios pronunciam o fonema s de forma igual à fala do Rio de Janeiro, chiando. Já o restante, de forma igual à fala dos nordestinos, sem chiar. (www.acordacultura.org.br)

Como contribuição formadora da cultura brasileira, com base no índio, branco e negro, a cidade de Parintins é, obviamente, o reflexo dessa cultura. A Amazônia era exclusivamente indígena antes da chegada de Orellana. Depois se tornou Lusíndia ou Iberíndia. Porém, pelo grande contingente populacional indígena, é melhor que se defina como tal. A grande corrente migratória de cearenses e outros povos orientais como japoneses, judeus e árabes deram suas contribuições mesmo que em pequena escala.

Assim, proporemos uma melhor apreciação da morfologia no modo de falar dos moradores do centro da cidade de Parintins, quando tentaremos explicitar quais foram os elementos étnicos mais decisivos que influenciaram na formação das palavras que compõe a sua linguagem. No entanto, devemos atentar para outro aspecto: o socioeconômico. A maneira como falamos tem a ver com o poder aquisitivo. Todavia, esse aspecto não é fator sinequanon para que a influencie verdadeiramente.

PALAVRAS DAS PRIMEIRAS RUAS, NA VOZ DA CIDADE VELHA

Naturalmente que descrever sobre a morfologia do modo de falar dos moradores do centro da cidade de Parintins, é contar um pouco da história do núcleo Tupinambarana, onde a cidade começou. É rememorar na investigação de suas raízes mais profundas, onde ainda sobrevivem capenga à vida moderna, resquícios de uma identidade. Entretanto, muito do que havia, sucumbiu. Muito mudou porque muitos dos seus mais antigos moradores já não existem mais; porque as relações sociais em muito se alargaram dando lugar a uma vida mais individualista, fruto dos tempos atuais em que vivemos.

Cidade do interior do Estado do Amazonas, Parintins sempre teve um papel de destaque entre as cidades amazonenses, e até do Norte do País. Não somente pela magnificência do Festival Folclórico, mas pela própria localização territorial estratégica.

Nos tempos do Império, havia em Parintins um posto de fiscalização que antes era em Serpa (Itacoatiara). Como ponto estratégico de vigilância para o desenvolvimento econômico, acabou por atrair gente das mais variedades nacionalidades e de outros estados brasileiros.

Em fins do século XVIII, o contato português com a chegada do capitão de milícias José Pedro Cordovil, seus escravos e agregados deu continuidade, a exemplos de outras cidades da Amazônia, à formação cultural. Parintins que já havia tido contato com missionários de algumas ordens religiosas, 41 anos antes da chegada de Cordovil, agora se voltava para uma organização sistemática que atendia à exploração comercial.

Da chegada de Cordovil até sua estrutura de implantação comerciária com a exploração esfaimada de produtos do extrativismo vegetal e animal, teve que ter com várias etnias de índios que por aqui já se encontravam ou, como castigo, para cá vieram: “(...) chegaram os índios Paraviana e Uapixana, que, vencidos, foram deportados como medida punitiva por crimes que ensanguentaram as praias de Rio Branco.” (Saunier, 2003, p. 23)

Nesse primeiro contato com os silvícolas, o qual já se havia tido, a língua falada entre os silvícolas, em sua grande maioria, pertencia ao grande tronco tupi. A língua indígena aprendida pelos jesuítas foi mais uma estratégia de dominação, porque é de conhecimento que a língua imposta fora a portuguesa que se intensificou depois que os jesuítas foram expulsos da Amazônia, pelo Marquês de Pombal, em 1759.

A língua portuguesa então ganhava mais força por uma imposição despótica. Todavia, ainda assim, muitas das palavras e expressões indígenas fulguram em nosso vocabulário, desde as mais conhecidas e emblemáticas como aquelas que ganharam outra conotação em um dado contexto.

Além de Cordovil, vieram outros patrícios portugueses que preferiram ficar nos arredores mais bucólicos, a poucas horas de viagem da cidade. Vieram - como outros povos que trataremos a seguir - na aventura que buscava melhores condições de vida. Como de praxe, trabalhavam com as culturas de plantio e criações de animais, notadamente a bovina, e o cultivo de cacau, cana-de-açúcar e produtos mais variados do extrativismo. Assim, em todas as localidades do Médio e Baixo Amazonas, mantinham uma relação mais comercial com a população através dos regatões, que eram barcos que saíam vendendo produtos alimentícios, principalmente os de primeira necessidade. Essa prática também foi desenvolvida pela maioria dos comerciantes estrangeiros e brasileiros.

Os portugueses chegados se estabeleceram, como fora dito, nas localidades interioranas. Poucos ficavam na cidade, o que demonstra que teriam contato mais direto com seus fornecedores. Tem-se notícia através da oralidade de famílias de origem portuguesa mais direta como os Barbosa, os Quintino, Portal e Silva que se estabeleceram na Comunidade do Boto.

Na cidade, no perímetro central, consta a família Oliveira, cujo clã, João Oliveira, que apelidavam de “João Nossa”, chegou aqui no final do século XIX. João Novo foi outro imigrante português que, em Parintins, constituiu família. Era fazendeiro e comerciante. De sua fazenda, originou-se o bairro João Novo. Emílio Silva, imigrante, também exerceu a função de comerciante. Outros imigrantes também vieram, ainda que em pequenos grupos. Franceses, italianos, árabes e judeus, ajudaram com suas impressões no processo das relações sociais que se dá, primeiramente, pela comunicação. Talvez não tenham deixado uma veemente contribuição, haja vista que se concentravam mais nas capitais (Belém e Manaus). Famílias de origem francesa, mas que se configuraram mais em caboclas têm sobrenomes como Butel, Brelaz, Dejard, Doudt, Hauradou, Paulain, Sarrazim e Saunier. Entre os italianos que se firmaram mais no Estado do Pará, alguns ficaram; outros estiveram em Parintins por muitos anos: Alaggio, Brozzo, Dinelly, Pizano ou Pisano e Sarubbi. Entre os árabes havia os Mourão, Fadul e Abnader.

Nas primeiras décadas do século XIX ao começo do século XX, levas de judeus vieram para a Amazônia. Como outros povos eles vinham atraídos por uma nova vida, pois o Brasil representava para as conturbações daquele tempo, um novo êxodo: “No período que vai de 1810 a 1910, cerca de 1.000 famílias de imigrantes, tanto sefaraditas-marroquinas, como de outros grupos culturais judeus da Europa e do Oriente Médio, vieram fazer a Amazônia, um pouco antes e durante o *boom* do ciclo da borracha”. (Benchimol, 1999, p. 225). Foi um tanto significativa a imigração judaico-marroquina que se explica por fatores como a fome, a pobreza, a discriminação, a destruição de sinagogas, etc. Um pequeno grupo se estabeleceu em Parintins, cujos sobrenomes são: Abecassiz, Assayag, Benjo, Benzecry, Cagy, Cohen, Dabella, Dray, D’Oran, Mendes, Salama, Serrulha, Sicsú e Zagury. Eram comerciantes em sua grande maioria. Tinham casas que vendiam tecidos e produtos para alfaiataria. Possuíam, também, casas que vendiam bebidas em geral.

Paralelamente a estas pequenas imigrações, a migração nordestina, ao contrário, foi bem mais intensa. Quase todos nossos antepassados são nordestinos, originários, principalmente do Estado do Ceará. Começaram a vir para a Amazônia a partir da

segunda metade do século XIX, se estendendo até os anos 70. Atraídos pela necessidade de uma vida melhor, foram e são exímios comerciantes.

Seguindo a história da imigração como contribuição cultural, por ter em muito contribuído para o desenvolvimento socioeconômico da cidade de Parintins, temos os japoneses, que não se estabeleceram na cidade, tampouco moraram no centro, mas cuja menção é válida porque as relações sociais implicavam e implicam na língua. Um idioma totalmente diferente, dentro de uma cultura não menos singular, ou se mantém isolada com seu grupo, ou se adequa à cultura e ao novo idioma. No caso dos japoneses, quando vieram para a Amazônia a partir do final da década de 20, e para Parintins, estabeleceram-se na Vila Amazônia, antiga Vila Baptista, e logo mantiveram estreitas relações com brasileiros que foram escolhidos para com eles trabalhar. Os vários imigrantes nipônicos também deixaram seu legado em muitas famílias de olhos amendoados e nomes como: Hatta, Katak, Kimura, Koga, Nakanome, Nakaute, Nomyama, Okamura, Oyama, Sakamoto, Satoshi-Yamagushi, Yamané, Yoshii, Shoji e Taketomi. A contribuição cultural japonesa pode ser transcrita como tradicional, tanto pelo valor que tende a se manter, quanto na preocupação em repassá-la para seus descendentes: “As famílias aqui chegadas tinham o cuidado de preservar e transferir aos ‘nisseis’ e ‘sanseis’ os valores da língua, da cortesia, hierarquia, reverência aos mais velhos, amor ao trabalho duro e responsável.” (Benchimol, 1999, p. 423)

A escolaridade representa um fator preponderante que influi diretamente no modo de falar. Assim, o início da escolarização começa na parte central da cidade, com escolas como a Escola Estadual Araújo Filho, Colégio Nossa Senhora do Carmo, Colégio Batista, Escola Estadual Brandão de Amorim, Escola Estadual Senador Álvaro Maia, o que denota um espaço geográfico que, no passado, já delimitava o não livre acesso a elas. Por muito tempo essa mentalidade se manteve, pois era bem difícil e algumas vezes impossível os alunos que moravam em áreas mais isoladas, frequentarem uma sala de aula. E quando muitos conseguiam concluir o primário, não tinham condições de continuar seus estudos. Por outro lado, o ambiente familiar contribui bastante para uma perspectiva de linguagem que destoe da norma padrão. Algumas vezes apresenta-se uma alta escolaridade, mas pela grande influência familiar, usam-se os termos, expressões e até mesmo a sintaxe que estão em desacordo com a norma culta.

A cidade de Parintins começou sua organização socioeconômica e político-administrativa no centro, onde, nas primeiras ruas, seus primeiros habitantes se

organizaram e formaram uma sociedade de valores forjados numa cultura oriunda de diversas outras culturas. O modo de falar é a primeira grande contribuição rica em variações que propõem cuidados em conceituações. A linguagem é funcional e deve atender ao mais simples entendimento. O modo de falar atende à maneira de como vemos o mundo e como estamos inseridos em cada contexto. Somos resultados também de uma disfuncionalidade gramatical que precede a um ensino deficiente e enganoso. O que se pretende analisar dentro deste trabalho é o despojamento, é a palavra voando livre, ainda que pelo “pântano enganoso das bocas”.

MATERIAL E MÉTODOS

1. Natureza da Pesquisa:

Usamos o método de pesquisa qualitativa porque analisamos e refletimos sobre o que produzimos. Na abordagem qualitativa procurou-se demonstrar uma preocupação com as referências epistemológicas, porque os fatores que implicam na formação das variações das palavras são altamente irregulares e não podem ser medidos como numa sentença matemática.

2. Tipos de Pesquisa:

Desenvolvemos, inicialmente, a pesquisa de campo feita nos dias 14 e 15 de novembro de 2013, nos horários das 14 às 18 horas, nas Ruas: Silva Campos, Travessa Sá Peixoto (sentido centro), Rio Branco, Silva Meireles e Getúlio Vargas. Todas as ruas estão situadas no centro da cidade de Parintins. Feita a sumária análise, reunimos um acervo bibliográfico que pudesse atender às nossas expectativas.

3. Métodos de Abordagem e de Procedimento

A prática do método indutivo é a melhor opção para esse tipo de pesquisa porque detemos a análise condensada das especificidades para que pudéssemos partir para a generalidade. Porém, no método indutivo, ao contrário do dedutivo, a ideia comum que se tem de algo parte do pressuposto de que o resultado provavelmente é verdadeiro: “(...) se nos dedutivos, premissas verdadeiras levam inevitavelmente à conclusão verdadeira, nos indutivos conduzem apenas a conclusões prováveis (...)” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 53). Nesse método partimos da pesquisa como paradigma e obtivemos algumas respostas-padrão ou previsíveis.

Atribuímos ao método comparativo semelhanças e diferenças entre culturas para que pudéssemos compreender sobre a maneira de falar dos moradores do Centro. O método histórico se fundamenta na pesquisa histórica que aponta as razões de determinadas funcionalidades no passado. Todo e qualquer fato está ligado ao passado e que reflete o presente. O modo de falar dos atuais moradores está em parte relacionado ao modo de falar dos moradores no passado.

4. Delimitação da Pesquisa:

A Morfologia da fala dos moradores do centro da cidade de Parintins-Amazonas. Nessa pesquisa procuramos discorrer sobre o modo de falar dos moradores do centro.

5. População e amostra:

Da população para a amostra (estatística direta) aponta que, na referida pesquisa, partimos dos entrevistados a fim de que tivéssemos uma amostra de como se dá a morfologia da fala desses moradores. Ex.: se 0,1% têm baixa escolaridade, estão suas respostas fora da norma culta. Logo, 0,1% que estão fora da norma culta, têm baixa escolaridade.

6. Técnicas de Coleta:

Para o presente trabalho fizemos, primeiramente, uma pesquisa de campo para a qual aplicamos um (1) questionário e uma (1) entrevista para dez (10) famílias. O questionário aborda os dados do entrevistado como nome, endereço, bairro, profissão e idade; aspectos socioeconômicos como: procedência, permanência, residência, tipo de residência, grau de instrução, quantidade de habitantes da casa, quantos trabalham, renda familiar e origem da renda familiar.

Na entrevista (aspectos orais – fala): foram abordados em cinco (5) blocos: família, bairro comunidade, escola, cidade de Parintins e política.

Usamos aparelhos celulares para fazer todas as gravações. A intenção nas entrevistas foi deixar os entrevistados bem à vontade para que pudéssemos colher as falas que, por ventura, fossem mais pitorescas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fizemos entrevistas com o objetivo de colher a fala de cada entrevistado (a). Devemos considerar que, nem todas as falas que foram divididas em cinco (5) blocos foram analisadas, dada a repetição de palavras e expressões, dada a aspectos que considerem palavras e expressões, dada a redundância que é obviamente.

Fala: “Peraí! Mas pra mim falar como assim? Do Japão, né? Meu pai veio do Japão, né? (...) Deixa eu pensar, como que vou dizer pra não ficar muito longo, né?... É. Meu pai veio do Japão com 14 anos, depois que ele constituiu família. Minha mãe que já era daqui, né, mas meu pai veio bem novo e ficou por aqui e construiu a família. Minha mãe, ela é de Maués, mas os pais dela são japoneses também. Desde quando meu pai veio, ele nunca mais voltou. Porque quando meu pai, ele veio com toda a família dele (...) eles foram plantar juta, por isso que meu avô é conhecido como o “pai da juta”, o RyotaOyama(...)”

“Com certeza, né? (...) A família é a base de tudo, né? Que mais?”

“Por uma parte é até bom, né? Haja fazer monte de filho pra receber esse dinheiro (risos) (...)”

“Tá boa, né? Pelo menos aqui no Colégio do Carmo.” (Entrevistado 1)¹

Por muitas vezes a entrevistada repetiu a expressão **né**, que é a aglutinação do advérbio de negação **não** mais verbo **ser** (é). No campo semântico o “né” funciona como confirmação do que se está falando. O curioso é que essa é uma prática dos japoneses quando falam a língua portuguesa. A informante é filha, neta paterna e materna de japoneses. Temos aí não só o fator biológico, mas também o resultado da convivência direta com a cultura nipônica.

Fala: “O meu pai era judeu. No tempo que veio emigrados os judeus pra Parintins, meu pai veio de Marrocos, e minha era de Parintins mesmo. (...) Veio um navio cheio de emigrantes. Cada qual foram ficando no meio da viagem. Aonde achava melhor ficar (...) Murreram aqui.”

“Esses favorecimento do governo (...). Você vai na comunidade dele não tem uma galinha, não tem um cará, não tem uma macaxeira, não tem um jurumum.”

¹ Margareth Oyama Nakanome. 50 anos. Dona de casa.

“Não adianta você querer batalhar no filho, é isso, é aquilo otro.”

“Em nada. Tá no mesmo lugar. Esculhambou de uma vez!” (Entrevistado 2)²

Analisando a partir da Morfologia, alguns vocábulos retirados da fala do segundo entrevistado, temos “No tempo que veio **emigrados** os judeus pra Parintins...”, a palavra correta, na norma culta da língua, seria **imigrados**, que significa “os que saem do seu país de origem e vão residir noutro país”. Também em “**Murreram** aqui” verifica-se a utilização da língua em sua forma não-padrão. Na norma culta seria **morreram**. Nesse caso, temos um fenômeno classificado de “alteamento”, quando a vogal média “o” passa a ser uma vogal alta “u”.

Em outra fala “esses favorecimento”, na norma culta o correto seria **esses favorecimentos**. A marcação do plural se dá pela palavra que a precede, enquanto a outra fica no singular: “O plural existe e é obrigatório no dialeto caboclo. Porém, se o substantivo/adjetivo estiver acompanhado por outras palavras, que podem ir para o plural, somente estas serão pluralizadas (...)” (Martins, 2005, p. 43)

Também percebemos o uso de palavras características da região, como: macaxeira, “jurumum” (variação da palavra **jerimum**, de origem indígena). Em “outro”, percebe-se a supressão da semivogal “u”, com a pronúncia fechada da vogal “o”. Mas há um exemplo de neologismo que se transformou em verbo: esculhambar (significa destruir, deteriorar, anarquizar).

Fala: “Minha família, a origem dela foi de uma comunidade rural, lá do Itaboray. Todos dois. Nós nascemos lá.”.

“Acho que tá boa a educação” (...) As duas menina que moru comigo estudu”

“Eles tem que coisar mais. Melhorar mais o caso de médico aqui em Parintins. Tem vezes que tem, tem vezes que não tem.” (Entrevistado 3)³

Na expressão “tem vezes que tem, tem vezes que não tem”, esse **tem vezes** pode ser substituído pela locução **às vezes**. No que tange a fala dessa entrevistada, percebemos um sotaque interiorano, o que demonstra a sua direta ligação com a comunidade ribeirinha da qual originou sua família, como se percebe na utilização dos verbo “moru” e

² Moisés Prestes Dray. 82 anos. Construtor de obras.

³ Marinete Lopes Brito. 52 anos. Dona de casa.

“estudu” (moram/estudam - 3ª pessoa do plural) e até mesmo na utilização de um neologismo “coisar”, o qual vem da palavra **coisa** (substantivo).

Fala: “Meu pai era de Faro. Minha mãe era do Amazonas. Não eram daqui. Eu vim pra cá com onze anos”. “Hoje em dia eu vejo muito diferente do que antigamente era.”. “A gente até estranha um filho sair e tomar bença.” (Entrevistado 4)⁴

Na análise dessa fala, percebemos apenas o uso do substantivo “bença” como fora da norma padrão da língua (bênção).

Esta entrevistada é professora do ensino fundamental (6º ao 9º ano), hoje, aposentada. Em sua fala não detectamos alterações que pudéssemos considerar como variações, pois, apresenta um bom nível de escolaridade.

Fala: “A origem da minha família é amazonense, né, nascida e criada aqui no Amazonas, na cidade de Parintins (...) parintinense, né? Todos são vivos, os filhos que eu tive nasceram aqui, se criaram, estudaram”. ”Meu relacionamento logo no começo foi um ótimo relacionamento. No final, já não foi muito ótimo, não”. “Quando eu vim pra cá já era mais ou menos”. “Já fui professora, já trabalhei numa sala de aula” (Entrevistado 5)⁵

Esta entrevistada é professora do ensino fundamental (6º ao 9º ano), hoje, aposentada. Em sua fala não detectamos alterações que pudéssemos considerar como variações, pois, apresenta um bom nível de escolaridade.

A expressão **muito ótimo** é uma redundância porque potencializa sobremaneira o que somente a palavra ótimo faria, no lugar do advérbio de intensidade **muito**. Não detectamos mais variações que pudessem ter uma maior apreciação, porque a entrevistada teve uma boa escolaridade. Ela já teve a experiência de lecionar.

Fala: “Meus avôs, meus pais, são daqui mesmo de Parintins, minha esposa parintinense, filhos parintinenses, todos parintinenses.”

“Quando começou isso aqui eu me lembro que era só uma rua, tinha aluminação, aí quando era dez horas da noite apagava, fica tudo no escuro.” (Entrevistado 6)⁶. Nesta fala evidencia-se o uso de um substantivo que já caiu no desuso, “aluminação”, palavra que tem origem no arcaísmo português, vem d “alumiar”.

Fala: “Meus avós são cearenses de Fortaleza. A mamãe de Fortaleza e o papai da cidade do Crato. Todos cearenses”. “Triste. Sinceramente triste. Os filhos não amam mais os pais. Os pais são desprezados. Falta amor, falta carinho, compreensão. Eu tenho pena

⁴ Maria do Carmo Coelho Bulcão. 73 anos. Professora aposentada.

⁵ Albanita Pontes da Silva. 53 anos. Comerciante.

⁶ Marionildo Azevedo Gonçalves. 63 anos. Marceneiro.

do mundo como está”. “Muito importante, a família é importante em tudo. A família deve ser unida.” “Ela está igualmente uma capital. O trânsito enorme.” (Entrevistado7).⁷

O caso dessa entrevistada é curioso. Ela não tem uma alta escolaridade, mas seu desempenho no falar se aproximou e muito da norma padrão. Neste artigo não procuramos analisar o conteúdo, mas a disposição e flexão dentro de uma frase ou oração. Por isso a repetida análise morfológica de cada palavra seria redundante, mas, sobretudo, enfadonha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse breve estudo, podemos perceber o processo de formação das palavras na fala, no que tange ao emprego de palavras, termos e expressões herdados de um passado distante, ou de um presente globalizado.

Foi necessário que fizéssemos um sucinto apanhado histórico sobre a disseminação da língua portuguesa em determinados estágios até encontrar em nossa realidade cultural a mesclagem de outros vernáculos e conceitos advindos de singulares culturas.

A morfologia da fala dos moradores do centro da cidade de Parintins é um capítulo à parte desse contingente de variações encontradas em todo o Município. Reflete, outrossim, a apresentação do todo porque há expressões ribeirinhas, indigenismos e palavras que destoam da norma culta.

Não existe regularidade no modo de falar dos moradores do centro, pois, fatores como a baixa escolaridade, a origem do ambiente familiar e faixa-etária contribuem para uma heterogeneidade que é muito comum, produto da multiculturalidade brasileira.

Dessa forma, procuramos com esse trabalho, conhecer um pouco mais da realidade morfológica da fala dos moradores do centro da cidade de Parintins, e reconhecer suas mais pitorescas e curiosas palavras e expressões na qual a morfologia, não somente pelo sentido restrito, mas pelo valor semântico, se configura, também, como parte da identidade cultural de um determinado grupo social.

⁷ Maria Ângela de Albuquerque Faria. 90 anos. Dona de casa.

REFERÊNCIAS:

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed, ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BENCHIMOL, SANUEL. **Amazônia – Formação Social e Cultural**. Manaus: Editora Valer, 1999.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 43 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas 2008.
- LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. **Manual da morfologia do português**- 2ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2001.
- MARTINS, VALTEIR (org.) **Morfologia do dialeto parintinense**. Parintins: Gráfica XXIII, 2005.
- PONTES FILHO, Raimundo Pereira. **Estudos de História do Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2000.
- SAUNIER, Tonzinho. **Parintins – Memória dos acontecimentos históricos**. Manaus: Editora Valer, 2003.
- SENA, ODENILDO. **Palavra, Poder e Ensino da Língua**. 2. Ed. Manaus: Valer, 2001.
<http://www.acordacultura.org.br/artigos/cultura>. Acessado em 12/04/2014 às 17h.

OBRA CONSULTADA

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

DICIONÁRIO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM VARIACIONISTA

Brayna Conceição dos Santos Cardoso

PPGL/UFPA

brayna.cardoso@hotmail.com

Abdelhak Razky

ILC/UFPA/CNPq

razky@ufpa.br

INTRODUÇÃO

A língua é o código pelo qual um povo realiza a comunicação. Partindo deste pressuposto, verificamos que o ato comunicativo se faz de fundamental importância, pois é por meio dele que o homem expressa a sua cultura e interage em sociedade. E esta interação social, criada e reelaborada pelos seres humanos, objetiva atender suas necessidades sociolinguísticas, formando o que denominamos de léxico de uma língua, e este, por sua vez, corresponde ao conjunto de palavras - léxico de uso ordinário pertencente a uma língua natural.

Na tentativa de sistematizar e descrever as línguas surgem os diversos tipos de dicionários, os quais são considerados obras de referências e um dos pilares do saber metalinguístico. Assim sendo, os dicionários são vistos como obras de caráter didático, objetivando proporcionar informações a seus usuários, a fim de facilitar a comunicação linguística.

Considerando a variação linguística como um fenômeno inerente as línguas, a pesquisa aqui empreendida consiste em uma proposta de análise dos dicionários escolares de níveis 3 e 4, preconizados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que veiculam nas escolas públicas do país.

Tomando como base os aspectos que compõem a megaestrutura e a microestrutura dos dicionários a serem analisados, verificaremos a forma como a variação linguística é abordada nos mesmos, para assim, propormos reflexões de como elaborar um dicionário politicamente e ecologicamente motivado que atenda as necessidades sociolinguísticas de uma dada população.

Tal proposta desenvolve-se com base nas orientações teórico metodológicas da Lexicologia, Lexicografia, Metalexicografia e Sociolinguística, com ênfase nas pesquisas em Sociolinguística, método que se ocupa da variação linguística, tendo como princípio de sua pesquisa o registro e análise das variações produzidas pelos seres humanos em seus contextos de uso.

A presente pesquisa encontra-se estruturada em cinco seções, a saber: a primeira seção trata dos Pressupostos Teóricos. A segunda seção tece considerações sobre o Dicionário Escolar. A terceira seção apresenta um breve apanhado sobre o PNLD. A quarta seção traz a Metodologia. A quinta seção demonstra a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

São muitas as disciplinas que estudam o léxico, a Lexicologia é uma ciência que estuda o léxico geral de uma língua, descreve os fenômenos da língua global, pertencente ao senso comum, é o léxico que todos compartilham, cuja compreensão de seus conceitos e suas designações é algo do saber comum, por não pertencerem tais saberes a nenhum domínio específico, como o das línguas de especialidade. Segundo Barros (2004), a unidade padrão de estudo da Lexicologia é a palavra, o vocábulo, a lexia.

A autora, ainda destaca que em Lexicologia a análise do signo pode ser feita em diferentes perspectivas, de acordo com o recorte no tempo e espaço, a saber: ponto de vista sincrônico, diacrônico ou pancrônico; sintópico ou diatópico.

Para Pontes (2009), a Lexicologia é responsável pelo estudo das palavras de uma língua, tanto em discursos individuais quanto coletivos, compreendendo os campos da morfologia lexical e a semântica lexical, uma vez que o léxico não é apenas compilar palavras. Apresenta perspectivas de análise e descrição concernentes a classes gramaticais, significados, classificações, composições de palavras, dentre outras que abarcam o repertório geral das palavras que constituem uma língua.

Já a Lexicografia é definida como a atividade de elaboração de dicionários de língua ou especiais, desse trabalho resultam os diversos dicionários que podem ser monolíngues, bilíngues ou multilíngues.

Apesar de alguns autores considerarem a Lexicografia um ramo da Lexicologia, ela possui uma identidade própria que a caracteriza como uma disciplina que possui um objeto de estudo específico: a produção de dicionários. Assim, Lexicologia e

Lexicografia constituem-se em atividades distintas, ainda que intimamente interligadas: a primeira assume a característica de teoria geral (ciência de base), e a segunda, a de ciência aplicada, que corresponde ao fazer lexicográfico - à técnica de elaborar dicionários gerais.

Nesse contexto, a Lexicografia preocupa-se com os problemas de ordem teóricos e práticos que dão subsídio para a elaboração de dicionários, Hernández (1989) apresenta os dois ramos em que a Lexicografia é dividida, a Lexicografia Prática e a Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia, neste trabalho adotaremos a perspectiva da Lexicografia Teórica.

A Metalexigrafia é uma ciência que tem o produto, o dicionário é seu objeto de estudo. Dapena (2002, apud PONTES, 2009, p. 20) demonstra que esta ciência contempla os seguintes campos de ação:

- História da lexicografia;
- Teoria da organização do trabalho lexicográfico;
- Princípios da lexicografia monolíngue e plurilíngue;
- Estudo crítico dos dicionários;
- Reflexões sobre a tipologia dos dicionários;
- Teoria do texto lexicográfico;
- Reflexões sobre a metodologia de elaboração do dicionário: recolha dos dados, processamento dos dados, uso de ferramentas para a sua produção.

As pesquisas neste âmbito focam nos estudos acerca dos dicionários escolares, as reflexões sobre sua concepção, formas de utilização, dificuldades de uso (aluno / professor), estratégias de leitura etc.

Quanto a Sociolinguística, esta é uma ciência que estuda a relação entre língua e sociedade, o foco das análises nesta área estão centradas no homem, é através do uso da língua em seus variados contextos que o sociolinguista realiza suas pesquisas.

Para Calvet (2002, p. 12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. O ser humano tem o poder de refletir e agir sobre o sistema da língua tanto de forma consciente como inconsciente,

imprimindo as características socioculturais que permeiam a história de sua língua, a recíproca não se faz verdadeira, pois o sistema linguístico em sua forma abstrata não tem o poder de modificar a utilização de uma dada língua em toda sua diversidade.

Entre as pesquisas precursoras dos estudos sociolinguísticos, põe-se em pauta as pesquisas do inglês William Labov, o qual aplicou um modelo de análise linguística sob uma perspectiva social para a explicação das variações da linguagem.

A Variação Linguística é o objeto de estudo da Sociolinguística, este método propõe uma visão de língua como um sistema heterogêneo e plural, desse modo à língua se apresenta de diversas formas a depender do uso feito pela comunidade linguística.

As pesquisas nesta área são feitas por entrevistas e/ou amostragem. A base para os estudos empreendidos é a língua falada/sinalizada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas a respeito dos usos linguísticos.

Uma comunidade de fala é caracterizada não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

O uso da língua depende de diversas variáveis: contextuais - situação de uso, estilísticas - jeito próprio do falante/usuário, etárias - cada idade tem um modo próprio de usar a língua, sociais - as diversas camadas sociais apresentam usos também específicos.

Nas relações cotidianas, as variações observadas na língua são relacionáveis a fatores diversos: dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, idade, sexo diferentes falam distintamente. Assim, o fato de pertencer a uma determinada região, ser de uma classe social e falar de um certo modo é uma demonstração de variação presente na língua.

2 O DICIONÁRIO ESCOLAR

Os dicionários são instrumentos que documentam a língua de um povo, para Arroyo (2000), “um dicionário é, por natureza, produto poliédrico, porque são múltiplos os pontos de vista sob os quais se pode descrevê-lo”, sendo concebidos como produto histórico, social, ideológico, temporal, pedagógico, linguístico, entre outros.

Nesse sentido, o dicionário escolar pode ser compreendido como uma obra didática por ser uma ferramenta que visa capacitar o destinatário à informação. Vale ressaltar que, este tipo de instrumento, vai além do objetivo informacional por auxiliar seus usuários no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Os metalexígrafos reconhecem o dicionário como objeto cultural, definindo-o como um texto que fala de cultura, valores éticoideológicos de uma sociedade, revelando um universo semântico-cultural através das unidades lexicais que o compõem.

Hernández (1993, p. 190) afirma que o dicionário tem como propósito mostrar aos falantes de uma língua o maior número possível de palavras e seus diversos usos em diferentes contextos. O autor revela, ainda, que a obra lexicográfica é “limitada e temporal e, devido a isso, linguistas, professores, lexicógrafos e usuários devem estar plenamente cientes de suas limitações”. Dessa forma, o consultor não deve pensar que as respostas para todas as suas dúvidas estarão disponibilizadas em um único dicionário.

Jean e Claude Dubois (1971, p.7) caracterizam o dicionário como:

- Objeto manufaturado - sua produção está voltada para a comunicação e informação;
- Objeto pedagógico - serve como instrumento (permanente) de educação contínua. Não se pode esquecer que os dicionários estão essencialmente voltados para o desenvolvimento da “comunicação escrita”;
- Objeto cultural - representa a língua e a cultura de um povo.

Também, alguns estudiosos concebem a ideia de dicionário como um gênero textual, além de permitir leituras fornece suporte ao utilizador de construir significados de um texto e produzir outros. Seguindo esta abordagem, Sobrinho (2000) afirma que os dicionários devem ser lidos e, não apenas, consultados intuindo obter uma resposta.

Adotando todas as concepções, aqui abordadas, estudar a variação linguística nos dicionários escolares é refletir sobre as políticas de seu uso no ambiente escolar, é estudar as atitudes do ser humano diante do meio em que vive, pois é através do seu comportamento, da sua postura que as variações são produzidas.

3 O PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visa implementar a educação básica no Brasil através da distribuição de materiais didáticos para os alunos de escolas públicas de toda a extensão territorial. Tais materiais, passam por uma comissão avaliadora escolhida pelos membros que compõe o Ministério de Educação e Cultura (MEC) até chegar ao seu destino.

No ano 2000, o programa instituiu o uso do dicionário escolar, o qual seria utilizado em sala de aula a partir do ano de 2001, primeiramente o programa iniciou atendendo a demanda de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com o passar dos anos o PNLD foi aprimorando-se e em 2012, o programa passou também a atender as necessidades dos alunos de nível médio.

Sendo assim, os dicionários escolares passaram a ser organizados por acervos ou níveis como podemos observar na tabela abaixo:

Dicionários Escolares (PNLD 2012)			
Acervo	Nível de Ensino	Dicionário	Caracterização
Acervo 1	1º ano - Ens. Fundamental	- Dicionário Infantil Ilustrado - Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó - Meu Primeiro Livros de Palavras – Um Dicionário Ilustrado de Português de A a Z	Mínimo de 1.000 e máximo de 3.000 verbetes; Proposta lexicográfica de iniciação do alfabetizando ao gênero dicionário.
Acervo 2	2º ano ao 5º ano – Ens. Fundamental	- “Fala Brasil!” Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa - Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo - Dicionário Aurélio Ilustrado - Dicionário Ilustrado de Português - Dicionário Júnior da Língua Portuguesa - Palavrinha Viva: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa - Saraiva Júnior – Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	Mínimo de 3.500 e máximo de 10.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada aos alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
Acervo 3	6º ano ao 9º ano – Ens.	- Aurélio Júnior – Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 mil verbetes;

	Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa - Dicionário Didático de Língua Portuguesa - Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras – Língua Portuguesa - Saraiva Jovem – Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado 	Proposta lexicográfica com características de um dicionário padrão de uso escolar, concernente aos últimos anos do Ens. Fundamental.
Acervo 4	Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara - Dicionário Houaiss Conciso - Dicionário Unesp do Português Contemporâneo - Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa 	Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; Proposta lexicográfica com características de um dicionário padrão de uso escolar, concernente ao nível do Ens. Médio, inclusive o profissionalizante.

Vale ressaltar que, a caracterização proposta pelo PNLD 2012, visa atender as necessidades dos alunos de acordo com o nível educacional em que estão inseridos.

Juntamente com os dicionários, uma publicação intitulada: “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”; foi concebida, intuindo instruir os professores no âmbito dos estudos lexicográficos e em como utilizar esta ferramenta em sala aula.

Concatenando as propostas mencionadas pelo PNLD 2012, com o assunto abordado aqui neste artigo, vislumbrar o modo como à variação linguística é tratada nos dicionários escolares, o manual do PNLD 2012 preconiza que

“(…) a função dos dicionários no ensino de língua materna e os diferentes recursos por eles utilizados na descrição dos sentidos e do perfil linguístico gramatical das palavras refletem, ainda, sobre o tratamento dado por essas obras a tópicos de interesse didático geral, como os termos técnicos das diferentes especialidades, os neologismos e a variação linguística.” (Rangel, 2012, p. 80).

Tal proposição, soa como uma reflexão, será que os dicionários escolares dão o devido valor a diversidade linguística deste vasto território nacional, conseguem

descrever os diversos falares ou não atendem estas questões de forma suficiente, veremos nas próximas sessões com o desenvolver do trabalho.

4 METODOLOGIA

O ponto de partida para a constituição do *corpus* deste trabalho são as obras lexicográficas, mais especificamente, os dicionários escolares. Primeiramente, tomando como base o que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), preconiza a respeito da utilização dos dicionários em sala de aula, escolhemos dois dicionários do acervo 3 e dois do acervo 4, respectivamente: Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, Saraiva Jovem – Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado, Dicionário Houaiss Conciso, Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara.

Também, aplicamos um questionário com nove perguntas, a alunos e professores de escolas públicas com o objetivo de saber se o dicionário é utilizado, como é utilizado, em que situações faz-se o uso, as atitudes do usuário, se os verbetes que constam nas obras representam a sua realidade sociocultural e seus anseios inerentes a esta temática.

Assim, temos a seguinte estratificação apresentada na tabela abaixo:

Acervo	Nível de Escolaridade	Aluno	Professor	Escola Pública
Acervo 3	7º ano	Aluno 1	Professor 1	Escola 1
	9º ano	Aluno 2	Professor 2	
Acervo 4	1º ano (ens. médio)	Aluno 3	Professor 3	Escola 2
	3º ano (ens. médio)	Aluno 4	Professor 4	

Ressaltamos que, a aplicação do questionário não revela dados confiáveis, todavia, acreditamos que possamos obter resultados bem aproximados do que se pretende expor.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para avaliar um dicionário é necessário conhecer a proposta lexicográfica, ou seja, conhecer todas as informações disponíveis na macroestrutura e na microestrutura do dicionário. A partir desse conhecimento pode-se dizer o quão rico ele é ou o quanto ele precisa ser aperfeiçoado. Segundo Haensch (1982) e Hernández (1989) há alguns

critérios que devem ser levados em conta na hora da escolha de um dicionário, são eles, o tipo de dicionário, o público a que se destina, uma nomenclatura atualizada e não muito extensa, instruções de uso do dicionário bem explicativas, unidades lexicais de diferentes níveis linguísticos, definição clara, exemplos de uso, informações gramaticais suficientes para esclarecer a dúvida do usuário, transcrição fonética, ilustrações, anexos com informações relevantes sobre a cultura e sobre a língua que está estudando.

Através das análises macroestruturais e microestruturais dos dicionários procuraremos refletir como a questão da variação linguística está sendo retratada nos dicionários escolares. Os aspectos macroestruturais são concernentes à composição de todas as informações disponíveis de capa a capa do dicionário, quais sejam, a introdução, as instruções de uso, os anexos, a nomenclatura, as notas explicativas sobre a simbologia e os códigos utilizados na indicação de algum dado nos verbetes, já os aspectos microestruturais fazem referência a informações organizadas em forma de texto e que constituem cada verbete, isto é, cada palavra-entrada é seguida de informações gramaticais, definitórias e explicativas; de exemplos e de marcas de usos; de remissivas e de outros aspectos linguísticos, formando assim, o verbete.

Seguindo os passos da pesquisa metalexográfica a respeito dos parâmetros necessários do que deve constar em um bom dicionário de língua materna portuguesa, nos aventuramos em fazer uma pesquisa a cerca do léxico paraense para observar se a variação linguística é retratada de maneira adequada nos dicionários analisados.

Entre os dicionários do acervo 3 e 4, escolhidos para compor esta pesquisa, não encontramos variantes linguísticas que retratam a realidade, a cultura do povo nortista, lexias que retratam o falar paraense nos seus diversos contextos de uso. Nesse sentido, pontuamos que a língua é aquela que veicula na “boca de nosso povo”, a qual representa a diversidade, a riqueza do léxico brasileiro abordada em seus diferentes aspectos por cada região que o compõe.

A seguir, demonstraremos exemplos de lexias que veiculam no falar paraense, as quais não encontram-se dicionarizadas por serem estigmatizadas. As lexias encontradas nos dicionários são as detentoras de maior *status* social.

Por exemplo, além da lexia de prestígio dicionarizada **abaixar** utilizamos a variante **acocar**.

Abaixar (a.bai.xar) v.t. Fazer descer; pôr em nível mais baixo. / Diminuir a altura de: abaixar um muro. / Diminuir a importância, o valor de uma coisa: abaixar os

preços, o nível dos estudos. // Abaixar a cabeça, a crista, humilhar(-se). // Abaixar uma perpendicular, traçar de um ponto uma perpendicular sobre uma linha ou sobre um plano; V.pr. Diminuir em altura. / Fig. Humilhar-se, decair, rebaixar-se: abaixar-se a condição desprezível.

Para **vespa** utilizamos também a forma **caba**.

Vespa (ves.pa) s.f. Inseto social de abdome anelado de amarelo e preto, que constrói ninhos anuais, ou vespeiros, de um material que se assemelha ao papelão e onde se desenvolvem as larvas. (As fêmeas são munidas de um ferrão venenoso que produz picadas muito dolorosas. Família dos vespídeos, ordem dos himenópteros.) / Fig. e Pop. Pessoa de caráter intratável e acrimonioso. / Espécie de motociclo. // Cintura de vespa, cintura excessivamente delgada.

O **Buriti** termo dicionarizado e o uso da variante **Miriti**

Buriti (bu.ri.ti) s.m. Bras. Espécie de palmeira típica brasileira, de cujas folhas se extrai uma fibra que tem várias aplicações e cujo fruto, comestível, é rico em caroteno.

Temos inúmeras entradas que os dicionários não concebem como entrada dos verbetes ou apresentam as lexias com apenas um conceito, não aceitando sua polissemia. A saber, temos: murrinha ~ preguiça, pavulagem ~ metida, tapioca ~ beijú, lancha ~ vuadeira, aporrinhar ~ aborrecer, apresentado ~ atrevido, beira ~ feira, carapanã ~ pernilongo, charão ~ bandeja.

Adubar – colocar muito (encher o prato de comida);

Mutuca – tipo de mosca grande; vigiar (está de mutuca – vigiando a vida alheia);

Pitiú – cheiro característico do peixe;

Piracuí – farinha de peixe;

Batalhador – trabalhador que utiliza a bicicleta como meio de transporte para exercer seu trabalho;

Toró – chuva forte.

Estas são apenas algumas amostras do quão vasto é o nosso léxico. A fim, de conhecermos as variedades da língua portuguesa devemos lutar por políticas que implantem o uso dos diversos léxicos que o país abarca, a riqueza das variedades linguísticas não deve ser desprezada para atender os anseios políticos, sociais e econômicos de pequenos grupos.

Por meio da aplicação do questionário detectamos que, nas escolas públicas em que a pesquisa foi realizada os dicionários disponibilizados pelo PNLD não chegaram às

mãos de seus destinatários (alunos/professores), quando necessário o uso eles utilizam o pequeno acervo de suas bibliotecas ou os alunos trazem de suas casas.

Quanto a questão de uso vislumbramos que os professores repassam aos alunos instruções do senso comum, do tipo, as palavras são apresentadas em ordem alfabética; a classe gramatical a que a palavra pertence; o vocábulo procurado pelo consulente aparece sempre em destaque; ou seja, o dicionário não é explorado pelo professor e nem pelo aluno, falta a estes um suporte lexicográfico adequado para o manuseio dos dicionários escolares. O que foi visto, é que os dicionários são mais utilizados para tirar dúvidas, principalmente no que concerne a ortografia das palavras.

Ratificou-se também, por meio do questionário, a necessidade de lexias que abarquem o repertório sociocultural de seus usuários, esta questão foi bastante pertinente no discurso dos informantes, como podemos observar nestas respostas

“Como o dicionário é brasileiro e esses termos são do norte, seria maravilhoso tê-los na gramática, pois mostraria a maneira como nos referimos as coisas, ou objetos do modo que conhecemos (...) É estranho, talvez um preconceito disfarçado. Pois, se tem dos outros estados por que do nosso não?” (L.M.C., feminino, aluno 4).

“Sinto-me indignada. Mas compreendo que o poder econômico das regiões, influências políticas são quem ditam a norma (...) culta. Também os dicionários são escritos por pessoas totalmente adeptos da linguística normativa. Isto é, pessoas que não estão preocupadas com as falas de “menor prestígio social”, como são caracterizadas as outras inúmeras formas de falar de um povo simples (...)” (A.M.R.R., feminino, professor 1).

Desmitificar preconceitos linguísticos é uma questão de embate entre políticas, ao professor cabe ensinar a seu aluno que existe uma norma culta, a qual deve ser utilizada de acordo com a necessidade, porém existem vários contextos de fala e formas de falar em cada região deste Brasil e, um modo de falar não deve ser desprezado em detrimento de outro. Aos alunos faz-se necessário apreender a sua cultura e a cultura dos outros, a fim de ampliar seus conhecimentos e repertório lexical.

Clamar por mudanças linguísticas na educação é imprescindível, os dicionários tem o dever de descrever a língua brasileira em suas várias acepções de uso, esta é a verdadeira função de um dicionário, documentar a língua de seu povo em seus diversos aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dicionários consultados observamos que os lexicógrafos apresentam diversas estratégias para explicar o item lexical e muitas vezes acabam confundindo, ainda mais, o consulente por colocar palavras de difícil compreensão para explicar a metalingua.

Evidenciar a variação linguística em dicionários escolares implica adquirir e expandir o léxico, abordando palavras e expressões em suas diversas facetas. O acesso aos dicionários em sala de aula configura-se uma opção bem mais apropriada para o trabalho de aquisição e expansão lexical.

Diante das questões apresentadas, no intuito de reforçar o trabalho aqui empreendido, faz-se necessário rememorar que o professor consiga dar o suporte suficiente para seu aluno explorar o dicionário escolar da melhor forma possível, uma vez que o usuário precisa de todo o aparato para manuseá-lo antes de sua utilização.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon Digital, 2012.

AURHOUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: editora daUNICAMP, 1992.

BARROS, Lídia Almeida. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **As ciências do léxico**. In.: **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, 1998.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

DUBOIS, Jean; DUBOIS Claude. **Introduction à la lexicographie: le dictionnaire**. Paris, Librairie Larousse, 1971.

HAENSCH, Gunther et al. **La Lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

HERNÁNDEZ, Humberto. **Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española**. Tubigen: Niemeyer, 1989.

_____. **De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula.** In: PEYDRÓ, S. M. & MORAGA, A. G. (org.): **El Español como lengua extranjera: De la teoría al aula.** Actas del Tercero Congreso Nacional de Asele. Asociação para la enseñanza del español como lengua extranjera. Malaga, 1993. pp.189-200.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso.** Rio de Janeiro: Moderna, 2012.

KRIEGER, Maria da G. **Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha.** In: Revista & Literatura./ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Linguística, Letras e Artes – Vol. 10 e 11, Frederico Westphalen: URI, pp. 101-112, 2005.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar: o que é como se lê.** Fortaleza: EdUECE, 2009.

RANGEL, Egon (elab). **Com direito à palavra: dicionários em sala de Aula.** Brasília, Ministério da Educação, 2012.

SARAIVA, S. A. **Saraiva Jovem – Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado.** São Paulo: Saraiva, 2012.

SOBRINHO, Jerônimo C. **Uso do dicionário: configurando estratégias de aprendizagem do vocabulário.** In: LEFFA, V. J. As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem. Pelotas: ALAB, 2000.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

- 1 - A escola que você trabalha ou estuda distribuiu dicionários enviados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)?
- 2 - Você sente a necessidade de usar dicionário?
- 3 - Você utiliza o dicionário em sala de Aula?
- 4 - Em que situações o dicionário é utilizado?
- 5 - Como o dicionário é utilizado? Há alguma instrução para o uso, qual o passo a passo?
- 6 - Você acha que as palavras que constam no dicionário representam sua cultura?
- 7 - Você sente falta de palavras como abil, charão, beijú, beijo de moça, piquiá, carapanã no dicionário?
- 8 - O que você sente quando encontra no dicionário a palavra ‘chimarrão’, por exemplo, ou palavras desconhecidas de sua cultura e não encontra as palavras como ‘batalhador (trabalhador que utiliza a bicicleta como meio de transporte), ‘beijú’, representativas de sua região?
- 9 - Você acha que as palavras faladas no dia a dia, representantes de sua realidade deveriam constar nos dicionários?

UM RESGATE HISTÓRICO DA CIDADE DE PARINTINS A PARTIR DE RELATOS DE ANTIGOS MORADORES E A ANÁLISE MORFOLÓGICA DE SUAS LINGUAGENS

Clícia de Oliveira Costa (CESP/UEA)

E-mail: clicia_claraeduarda@hotmail.com

Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

E-mail: celeste_cardoso23@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Reescrever uma história é resgatar aquilo que ficou submerso no tempo e no espaço, que sofreram grandes transformações e mudanças, e hoje ainda perpetua algumas lacunas do que aconteceu no passado. E é através dessas lacunas que iremos investigar o antepassado do Município de Parintins, com relatos dos moradores mais antigos da ilha, desde o seu desenvolvimento até a presente situação. É de cunho epistemológico a reconstrução memorial desse patrimônio que por ser uma cidade turística e conhecida mundialmente pela cultura local sofre críticas por não ter uma história concreta e verossímil. E em memória dos que já viveram há mais tempo é que vamos reportar monumentos que direta ou indiretamente contribuíram para a reconstrução da história de Parintins. Após esses relatos de experiência vamos abordar algumas das problemáticas que serviram como meio de investigação tornando nossa pesquisa mais completa e perspicaz oriunda de pessoas idosas que através da memória e do tempo participaram do desenvolvimento da cidade, servindo de subsídios para futuras gerações. Acredita-se que os idosos, através de seus relatos, podem nos ajudar a recontar e encontrar vestígios que ficaram e que hoje serve como meio de pesquisa para aqueles que querem conhecer Parintins. Dizem que a voz do passado está entrelaçada aos acontecimentos do presente norteando-os para o futuro e facilitando o trabalho dos pesquisadores e estudiosos.

De uma linguagem bem tradicional buscamos compreender os diferentes dizeres que retratam uma época que foi marcada pelo desenvolvimento desses idosos em consequência da escassez de recursos para a educação, por isso, alguns dos entrevistados

não tiveram a oportunidade de ir à escola, isto é, a questão educacional naquela época ainda era uma proposta que só se desenvolvera com o passar dos anos.

Enfim, buscar artefatos do passado e analisar no presente é uma forma de responder questões que despertam curiosidades a cerca da história da cidade de Parintins, bem como compreender a estrutura da fala dos seus moradores construída em parte por vocábulos existentes da miscigenação de culturas na região, ou seja, não há uma uniformidade no seu modo de falar devido às heranças culturais originadas de seus antepassados que na atualidade se configura no modo de falar. São as influências morfológicas que contribuem para a fragmentação linguística de Parintins, isto é, a língua como um fator social intrinsecamente ligada a uma determinada sociedade que sofre e transforma a sua língua materna.

A HISTÓRIA DE PARINTINS CONTADA PELOS IDOSOS

Para conhecermos a história de um determinado lugar é imprescindível ouvir os relatos dos moradores da região, o que segundo Michel Pollak seria o “problema da ligação entre memória e identidade social, mais especificamente no âmbito das histórias de vida, ou daquilo que hoje, como nova área de pesquisa, se chama de história oral”. (Pollak, 1992, p. 1). Sobre o olhar apreciativo dos pesquisadores da história de Parintins, nossos idosos é quem nos contarão como a ilha se estruturou desde o seu nascimento até os dias atuais, de um encanto impressionante. Diante das entrevistas, pudemos verificar um rol de informações pelas quais nos fazem indagar acerca de itens que corroem a sociedade de hoje, desde o processo educacional até o modo de sobrevivência, as questões sociais reportadas a partir da configuração da memória, as “lembranças” que são trazidas memorialmente por aqueles que individualmente e/ou coletivamente compartilham suas vivências, suas histórias de vidas através de seus relatos orais.

De forma bem singular, através de fragmentos das falas de alguns idosos, iremos conhecer de que forma se deu a história da cidade de Parintins. Sobre os principais pontos, de início: a frente da cidade de Parintins e seus primeiros bairros. A senhora Cândida Maria da Silva Magalhães enfatiza: - *Na nossa época, Parintins não tinha muita estrutura. Parintins era uma cidade com poucas rua, tinha pouco calçamento e a maioria era de terra batida e caminhos. O porto da cidade era um grande barranco, não havia o muro de arrimo, as pessoa encostavam as canoas na beirada e subiam até o Mercado para comprar seus troços. E ainda tinha o mais conhecido regatão que era os*

barquinhos de venda, que tinham todos os tipos de mercadorias, as estivas, como: bebidas, alimentos, farinha e etc. Ainda tinha a beirada da Francesa que existia casa flutuantes e que também serviam para encostar as canoas. Parintins era formado por três bairros: São Benedito, Francesa, Palmares e o centro, onde foi construído com as primeiras ruas sendo elas: João Melo, Avenida Amazonas e a Rua da Francesa.

Para o senhor Francisco Tenório de Souza, conhecido como Torquato: “o mercado é o mais antigo, era onde a gente encontrava as coisas de comer, as pessoas vinham de outras comunidades para comprar suas coisas aqui e ainda traziam suas caças, o pescado e suas plantações: as verduras e as raízes para vender ou trocar com outras coisas, como a troca de roupas pela farinha”. Os primeiros bairros de Parintins foram: Palmares, Francesa, Centro. As ruas eram de barro, os postes eram de madeira, só tinham caminhos e a rua principal da época era a Avenida Amazonas que também era de terra batida. As casas eram de madeiras e nem toda parte tinha energia elétrica, a gente usava lamparinas para alumiar a estrada.

Desta forma, podemos perceber que a sintonia entre as duas versões ditas por esses idosos é que a cidade de Parintins foi iniciada com pequenas ruas e pouco desenvolvimento estrutural, não havia pavimentação e nem energia elétrica. O meio de sobrevivência ainda era precário, muitos tinham que se deslocar de comunidades vizinhas em busca do seu sustento e outros traziam seus mantimentos para que, aqui na cidade, pudessem vender ou trocar.

Quanto às escolas, segundo a senhora Tereza Rosa Simas: “a primeira escola de Parintins foi o Araújo Filho e por segundo, o colégio Nossa Senhora do Carmo, elas eram de alvenaria só que eram menores e prédios antigos, diferente das de hoje. Eu me formei no colégio N^a S. do Carmo, lá o ensino era muito rígido. Agente ia a pé no sol quente e a professora ensinava agente no quadro negro, as primeiras aulas era o ABC, 1^o cartilha, 2^o cartilha, 3^o cartilha, aritmética e também a gente tinha as palmatórias que caso agente não soubesse a resposta da atividade nós levava palmada da professora ou até mesmo dos nossos próprios colegas. Por um tempo eu dei aula na comunidade do Caburi e todo dia eu pegava a canoa pra viajar pra lá e meus alunos usavam apenas um lápis e caderno, eu ensinei muito o abc, números arábicos e romanos. Os padres ajudavam a ensinar, tudo isso no ensino básico. A escola ainda era de madeira estilo barracão”. Segundo a senhora Marieta Martins de Souza: - No meu tempo de estudo as coisas eram mais difícil do que as de hoje que agora pagam pra estudar, eu ia de pé no

chão no sol e as vezes até na chuva, nos não tinha farda e a professora escrevia no quadro negro com giz, nossa atividade era do tempo da sabatina as famosas pauladas, tinha também o abc, as cartilhas 1,2,3 e me formei apenas no antigo primário. Enfatizando, portanto, que a escola como mediadora de conhecimentos pressupõe-se que era de tendência tradicional, que segundo Martins:

O aprendizado se baseava em disciplina rígida, por meio de método analítico caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro, decorar o alfabeto; depois, soletrar; por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos. O mesmo método sendo aplicado para a escrita. (Martins, 2006).

Por outro lado, André Castanha (2009) nos diz que a “a aplicação dos castigos físicos e morais, (...) as leis criadas para a educação no antigo ensino primário, voltavam um olhar sobre a questão da disciplina, da ordem, associadas do currículo, como componentes previstos para a eficiência da educação”. As opiniões desses estudiosos cabem no ressarcimento das práticas aplicadas durante o ensino escolar, que basicamente estão relacionadas ao modo de como o ensino era aplicado para os nossos entrevistados. O ser humano necessita de aprendizagem, mas, que seja um pouco mais flexível, que busque compreendê-lo em seu ambiente social e capaz de ensiná-lo sem nenhuma maleficência tornando-o apto a convivência com os demais dentro e fora da escola, tornando-se um ser passivo e reflexivo, sem necessariamente ser coibido de quaisquer opiniões.

Em prosseguimento aos relatos, vamos conhecer sobre as primeiras igrejas da cidade, e é o Sr. Benedito Rosário da Silva que irá nos contar: *meus pais me contavam que existia uma igreja lá na antiga Praça do Cristo Redentor, onde hoje é a Praça Digital que depois de alguns anos foi demolida, a cobertura era de telha e na sua estrutura tinha alguns paus. Eu ainda era criança e já ouvia histórias sobre Parintins. Agora do meu tempo, que eu me recordo, a igreja do Sagrado Coração de Jesus até 1962 foi a matriz de N. S. do Carmo. No dia 16 de Julho, foi então que colocaram a Pedra Fundamental da Catedral, na Praça do Cemitério. E depois que iniciaram a construção da Capela, que seria a Catedral Provisória. A velha matriz da Catedral ficou sendo a sede da nova paróquia do S. Coração de Jesus. Depois, a igreja de S. Benedito que antes era só uma capela. O primeiro bispo de Parintins foi Dom Arcângelo Cerqua. E a Sr^a. Antonia da Silva Teixeira lembra que “as primeiras igrejas eram capelas, lembro que eu*

ia com minha mãe nas rezas de terço, a gente ficava no arraial da Catedral que estava sendo construída aos poucos, e lá onde é a igreja Sagrado Coração de Jesus era a Catedral”. Dom Arcângelo foi o primeiro bispo ele fez muito por Parintins, um dos melhores bispos que já veio pra cá e depois dele Dom João Rizzatti, depois Dom Gino e hoje Dom Giuliano Frigenni.

Assim percebemos que, com as grandes mudanças e transformações estruturais de nossas igrejas, a religiosidade do povo parintinense até hoje propaga à fé. Aos missionários, bispos, sacerdotes, religiosos e religiosas, leigos e leigas que deixaram sua grande contribuição na revolução cristã, o respeito e a admiração. E dentre uma das grandes manifestações culturais religiosas do Baixo Amazonas, se insere a consagração à N. S. do Carmo, Santa e Padroeira da cidade, ovacionada por muitos peregrinos que se deslocam de outras cidades e/ou comunidades próximas até Parintins.

Visto que, todos esses itens tem peculiaridade com a história de um povo, as questões sociais também se disseminaram naquela época, dentre eles, a política. Seu Sebastião Marinho de Souza comenta: *“naquele tempo um dos primeiros prefeitos foram Seu Lourival depois dele foi seu Didi Vieira depois foi Antônio Maia e depois foi seu Gláucio Gonçalves e teve também Benedito Azedo... ah e também o Raimundo Reis, o Xibio. São esses que lembro.* Dando prosseguimento aos relatos a Sra. Valdite Veiga dos Santos complementa: *“eu me lembro do prefeito Benedito Azêdo, Djard Vieira, existia o PTB, PSD, que é do tempo do Enéas, que agora já é outros nomes né, o melhor prefeito que houve aqui que ninguém esquece é o José Esteves todo mundo sabe, foi ele quem inventou mais as coisas, melhorou mais as coisas aqui. E ele que levou Parintins para Brasília. Dava merenda, dava roupa, a mulher dele trazia de fora aquelas roupa, sei lá. Ih mana! entrava na fila pra receber roupa, a mulher dele dava pra gente. Eles foram muito bom. Ele e ela.*

Considerando os relatos dessas pessoas, buscamos compreender aspectos que influenciaram a política local, os primeiros administradores e os trabalhos que estes contribuíram para com a cidade. É importante conhecer os espaços que sofreram transformações e que hoje dá acesso a vários pontos que são importantes para a locomoção das pessoas.

OS LUGARES MAIS ANTIGOS DE PARINTINS

Retratar os espaços mais antigos da cidade é reportar ao passado, buscar através da memória, momentos e situações que nos façam compreender as mudanças que ocorreram naquela época. De modo que, desperte o interesse em investigar os fragmentos que completam a história de Parintins. Dessa forma, complementaremos aqui sobre os prédios mais antigos da cidade, dentre eles: a Casa da Cultura, Loja Maçônica: Paz e trabalho; fundada em 07 de Novembro de 1901, Cine Teatro da Paz, pertencente à diocese de Parintins, inaugurada em 1971, Prefeitura Municipal de Parintins “Palácio Cordovil”, Cine Oriental; Mercado Municipal, em linhas arquitetônicas coloniais foi inaugurado em 1931 pelo prefeito, João da Silva Melo; Anfiteatro “Messias Augusto”, 1986 onde é hoje o Bumbódromo.

ASPECTOS BÁSICOS DE MORFOLOGIA

Logo após coletar estas informações sobre a história de Parintins partimos para o estudo da Morfologia que para termos melhor compreensão vamos conceituá-lo. A Morfologia tem origem grega e significa estudo das formas, ou seja, é o ramo da gramática que trata da estrutura interna das palavras. Seu estudo propicia a análise dos princípios formais que fazem dos morfemas a unidade básica da primeira articulação da linguagem, isto é, a unidade de que é dotada de um valor semântico indivisível tanto no âmbito da estrutura como na formação.

Percebemos que ela caracteriza-se de alguns termos os quais vamos exemplificar aqui sucessivamente para assim termos clareza na análise da fala dos idosos.

1. **Sintagma** é um termo estabelecido por Saussure que designa a combinação de elementos menores numa unidade linguística menor. Henriques (2007) aborda o seguinte exemplo: O sintagma “um ex-aluno encontrou-me em Londres” decompõe-se nos constituintes imediatos “um ex-aluno” (sujeito) e “encontrou-me em Londres” (predicado). O sintagma “um ex-aluno” tem como CI “um” e “ex-aluno”; o sintagma “encontrou-me em Londres”, por sua vez, decompõe-se em “encontrou-me” e “em Londres”. A seguir, “encontrou-me” subdivide-se em “encontrou” e “me”; “em Londres” tem como CI “em” e “Londres”. Finalmente,

cada uma dessas palavras nos dá seus morfemas: “ex”, “alun”, “o”, “encontr”, “o”, “u”, “Londres”, “um”, “me” e “em”.

2. **Palavra (e vocábulo)** “uma determinada forma fonêmica e gramática, que pode variar na fala” (Henriques, 2007, apud Lew Andowsk 1995; p. 06). Podemos observar que a palavra é a grafia da fala e o vocábulo está interligado na palavra. Henriques (2007) aborda o exemplo: pelo primeiro deles, uma frase como ‘Os artistas trabalham bem’ apresenta quatro vocábulos, marcados em pausas gráficas (os espaços em branco), estejamos na linguagem oral ou escrita, respectivamente. Pelo segundo, poderemos investigar se dado segmento pode ou não apresentar outro posicionamento frasal. Portanto, vimos que ambas estão relacionadas na estrutura da língua.

3. **Morfema (e Lexema)** é sabido que muitos autores destacaram o conceito de Morfema, sendo que esta: “unidades mínimas significativas de que se compõe a Língua” (Nida, 1970 apud Freitas, 2007, p.37). Embora, é válido que saibamos que essa doutrina se complementa com diversos fatores, sendo uma delas o semantema que tem ação recíproca de um em outro, ou melhor, completam-se e esclarecem-se mutuamente. “Toda frase contém duas espécies de elementos distintos: de um lado a expressão de certo número de noções que representam ideias, e por outro lado a indicação de certas relações entre essas ideias” (Vendryes, 1950 apud Freitas, 2007, p.35). Observamos que o *Semantema* é quem distribui as palavras em *nome e verbo* traduzindo uma ideia e o Morfema vem ser a relação entre essas ideias. Partindo nessa perspectiva percebemos que esse estudo está na significação externa e interna, ou seja, *vocábulos lexicais e vocábulos gramaticais*. Logo, indicando uma substância, uma qualidade, um processo, um estado ou uma ação que na gramática tradicional, são: os substantivos, adjetivos, verbos, e certos advérbios – os terminados em – mente. (Henriques, 2007). Por outro lado, os vocábulos gramaticais são meramente auxiliares efetuando uma referencia contextual “os pronomes, os artigos, os numerais e alguns adverbiais ou estabelecendo alguma relação sintática (os conectivos)”. (Henriques, 2007, p. 09)

A (língua) gem: fator social dos idosos entrevistados.

Partindo do princípio, a linguagem é a formulação da Língua, sendo que ambas são bastante complexas. É perceptível que numa sociedade a linguagem é crucial na comunicação com os demais. Portanto, serve como meio articulador dos sinais da comunicação.

É preciso ressaltar que o Homem não seria capaz de fazer cultura e nem de pensar sem a linguagem (...) a linguagem permite ao Homem ligar o presente ao passado e antecipar o futuro. É através dela que o Homem pensa, lembra, elabora conceitos, organiza suas experiências, trabalha no nível da abstração, prevê, julga, planeja, idealiza. (Teles, 2006; p.23).

Através desses conceitos entendemos que o meio no qual o ser humano vive, influencia no seu modo de falar, ou seja, a visão de mundo induz as injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante. Logo, pode-se observar que na linguagem de nossos entrevistados foram encontradas variações linguísticas advindas do meio social no qual eles vivem. Podemos verificar na fala da senhora Cândida Maria da Silva Magalhães, de 53 anos de idade, moradora do bairro Paulo Corrêa alguns aspectos sociolinguísticos que iremos esmiuçar.

*Ex 01: Depois passou a vim motor gerador particular só muito tempo depois **se instalou a celeta.***

Percebe-se nesse parágrafo que a fala do entrevistado é de sua Língua Materna, ou seja, não deixou de pronunciar a “variação” da língua portuguesa, mas nesse contexto, na forma coloquial. Em vista disso, percebe-se que o português falado no dia a dia possui diferenças. Para a Linguística, a sentença acima não é considerada “errada” e sim diferente. É o português de uma classe social que embora não sendo de ordem linguística, é histórica, econômica, social e cultural. Para a Gramática que se aplica as normas padrão, não seria coesa a grafia incorreta das palavras, ou seja, a sua organização. A frase correta seria: Depois passou a ser motor gerador particular, após muito tempo, depois se instalou a Celetra.

MATERIAL E MÉTODO

Para a elaboração deste trabalho, foi usada a pesquisa de natureza qualitativa que, de acordo com Lakatos e Marconi (2011), consiste em ter o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, o que leva o contato direto do pesquisado, ambiente e a situação que esta sendo investigada.

Os tipos de pesquisa utilizados foram a bibliográfica, que segundo Lakatos (2003), “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (p.183) e a de campo que tem o “objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (Lakatos, 2003, p.186).

Nesta pesquisa, partimos do método histórico, “buscando investigar o passado para compreender a realidade atual” (Lakatos, 2003, p.171). E como técnica de pesquisa foi utilizada entrevista padronizada na qual o “entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido” (Lakatos, 2003, p.197), com aplicação de questionário “para coleta de dados, constituídas por uma série ordenada de perguntas” (Lakatos, 2003, p.201). E história de vida baseado naquilo que pode ser lembrada através da memória de cada idoso entrevistado e assim relatar como ocorreu as grandes mudanças geográficas da cidade de Parintins. A pesquisa foi realizada no Centro do Idoso “Pastor Lessa” este, que possui uma estrutura adaptada para a realização das atividades voltadas ao idoso, através de um programa de integração social e saúde das pessoas da terceira idade. O Centro contém uma área específica para a realização de cada atividade, dentre elas: um salão que serve para educação física, jogos de mesa (dominó/baralho) e dança; como também uma piscina, esta, portanto, usada para exercícios físicos, como: alongamentos aquáticos e natação. Ainda há um auditório que, além de comportar todos os participantes do programa é usado para palestras, bingos e reuniões. Enfim, o programa, em suma, é voltado à vida social e saudável dos idosos.

E após o mapeamento desse centro de idosos partimos para as entrevistas quando abordamos alguns deles para fazermos as perguntas, muitos deles dispuseram-se de alguns instantes das suas atividades para nos atender espontaneamente. Nosso primeiro método foi preencher os questionários, isto é, coletar dados dos entrevistados seguidos de perguntas ordenadas. Posteriormente, fizemos indagações a cerca da cidade de Parintins,

desde a sua gênese até os dias atuais, tomando como aspectos essenciais para esta entrevista, as lembranças e a memória dos idosos fazendo uma abordagem psicológica e pessoal destes.

Em prosseguimento a nossa pesquisa, percorremos alguns dos bairros adjacentes do Centro do Idoso dirigindo-nos às residências de outros moradores indicados por idosos do Centro em busca de mais informações que seriam úteis a nossa pesquisa. Assim, é necessário afirmar que encontramos esses idosos e que estes contribuíram conosco, contando-nos também sobre a cidade de Parintins.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

No ambiente cujo trabalho foi realizado, “Centro do Idoso Pastor Lessa”, os idosos descreveram de modo informal a história de Parintins. Conforme suas experiências e/ou vivências, assim iremos analisar a fala dos idosos de acordo com a Morfologia.

Ex 01: *Na minha época nós andava a pé, hoje em dia não, agora tem mota, carro.*

Nesta fala podemos encontrar a flexão de número e de gênero. A flexão de número é observada, quando a variável é expressa na seguinte forma “**nós andava**”, ao invés de “**nós andávamos**”. Neste enunciado, a frase começa com ideia de plural com o pronome pessoal **nós** na primeira pessoa do plural, mas o verbo está na terceira pessoa do singular “**andava**”. A Flexão de gênero “opera através do acréscimo do morfema flexional - **a** átono final à forma masculina” (Silva, 2009. p. 48). No caso da fala da moradora, quando ela falou **mota** ela utilizou a vogal átona **a** para expressar o feminino do substantivo **moto** pelo fato de moto ser um substantivo feminino.

Ex 02: *Nós ia pro mercado.*

Neste enunciado, há uma flexão verbal, o pronome pessoal **nós** está pronunciado de forma correta segundo a norma padrão de Língua Portuguesa, mas o verbo, que é o núcleo deste enunciado, sofre uma flexão na medida em que o verbo **ir** está sendo pronunciado na primeira pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo – **ia**, ao invés de ser pronunciada **íamos** (primeira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo) segundo a norma padrão da Língua Portuguesa. Há aqui uma discordância entre o sujeito (1ª pessoa do plural) e o verbo (1ª pessoa do singular). Assim, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, o enunciado seria: *nós íamos para o mercado.*

Ex 03: *Vamo dançá na Francesa.*

Neste enunciado há também uma flexão nesta locução verbal, na medida em que o falante suprimiu o *s* final do vocábulo **vamos** (**vamo**), que indica o sujeito na 1ª pessoa do plural do presente do indicativo e suprimiu também o *r* final do verbo **dançar** no infinitivo (**dançá**), dando ênfase à vogal temática **a**.

Ex 04: *A gente vinha de canoa.*

Este é um caso particular de flexão verbal porque aqui o sujeito **a gente** está no singular, mas dá a ideia de plural. O verbo, por sua vez, está na 1ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do modo indicativo (**vinha**). Logo há uma adequação do sujeito ao verbo.

Após a entrevista com os idosos podemos perceber a diversidade linguística parintinense muitas vezes ingênua e variável moldada obviamente a um contexto social no qual está inserido, isto é, o meio que influencia a sua fala. De acordo com o conceito da Morfologia iremos analisar a linguagem dos idosos que com o passar do tempo sofreu mudanças, e segundo Saussure (1916), a Língua vive em constante transformação.

Ex 05: *Parintins era uma cidade com poucas rua.*

Nesta fala, percebe-se a supressão do morfema, indicador de plural – *s*. O falante ao direcionar o vocábulo – **poucas** indicando o plural.

Ex 06: *as pessoa encostavam as canoas na beirada*

Neste caso contém o “**as**” que está indicando o plural do vocábulo “**pessoa**”, sendo que se deveria acrescenta o morfema “**s**”. Para elas se relaciona corretamente na sua semelhança formal entre si. Ficaria “as pessoas encostavam as canoas na beirada”.

Ex 07: *Ele tava lá na frente.*

Neste sintagma, encontra-se ausente o prefixo “**es**” na pronúncia “**tava**” que na norma padrão da língua seria “**estava**”. E neste caso será um morfema **eufônico**, ou seja, serve para facilitar a leitura de uma determinada palavra.

Ex: 08: *Eles foram muito bom.*

Nesta pronúncia, encontra-se a desinência nominal “**eles**” com o morfema “**s**” indicando o plural da palavra concordando com “**foram**”. Sendo que “**muito bom**” não está corretamente relacionado, pois seriam “**muito bons**” assim interligados “**eles foram muito bons**”.

Ex: 09: *Eu e os manozinho brincávamos muito.*

Observa-se que o vocábulo “o” está inserido com morfema “s” assim, dando-nos a ideia de plural concordando com “**brincávamos**”. E temos o vocábulo “**manozinho**” que está derivada no seu sufixo com “**zinho**” do radical “**man**”, mas que, é encontrado na ausência do morfema “s”. Portanto, selecionando-as corretamente será “**Eu e os manozinhos brincávamos muito**”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa pudemos resgatar fragmentos da história de Parintins, relatada pelos idosos no Centro do Idoso “Pastor Lessa” que gentilmente nos receberam e compartilharam suas vivências, contando-nos como Parintins se desenvolveu; em linhas gerais, as suas modificações físicas. E a partir desses estudos históricos sobre o município, pudemos identificar situações que são relevantes para o nosso enriquecimento profissional e intelectual, em suma, fundamentais para o compartilhamento de ideias e conhecimentos a cerca de um contexto pesquisado e analisado, posteriormente servindo como fonte de informações e pesquisas para a sociedade.

Diante desses relatos, analisamos morfologicamente as falas dos entrevistados e concluímos que a língua está em constante transformação e, que esta, dependendo do contexto a qual está inserida sofre influência no seu modo de falar, ou seja, não existe nenhuma língua que seja uma só. E, embora essas transformações da língua ocorram ao longo do tempo e do espaço, sincronicamente essas variações não são consideradas erradas, pois, cada um possui sua língua materna. E quando um falante se inclui a outra classe social, ele estará sendo influenciado e, conseqüentemente, influenciará outra sociedade de falantes. Desse modo, a pesquisa é válida para a nossa aprendizagem passível de compreensão sobre uma sociedade que nos cerca e nos torna mais aptos no relacionamento com todos independente de classes sociais. Portanto, é crucial para nós, acadêmicos, conhecermos os instrumentos que nos auxiliará na prática educacional e a elaboração de meios que justifiquem todo o processo de ensino, conduzindo os nossos futuros educandos a buscar o conhecimento, que lhes servirão de base para toda vida, tanto escolar quanto social.

REFERÊNCIAS

- CASTANHA, André P. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: Do legal ao Real. Revista de Educação. Vol. 4, nº 8, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/.../3724> Acesso em (26/11/2013).
- FREITAS, Horácio Rolim de. Princípios de Morfologia: visão sincrônica. 5. ed. rev. e ampliada com exercícios e respostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia científica. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Maria Helena. O que é a leitura. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (coleção primeiros passos; 138).
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. In Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Editora Cultrix Ltda. Ano 00-06. São Paulo, SP. Publicado por Payot, Paris e tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, 1916.
- SILVA, Maria Cecília Perez de Souza. Linguística Aplicada ao Português: Morfologia. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TELES, Maria Luíza Silveira. O que é Psicologia. São Paulo: Brasiliense, 2006. - - (coleção primeiros passos; 222).

ENSINO DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DEVE SER FEITO?

Deyse Gomes RIBEIRO
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Samara de Oliveira MONTEIRO
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO:

Sabemos que o ensino de leitura deve ser desenvolvido constantemente e não só na aula de Língua Portuguesa e que exercícios de leitura não se restringem apenas as séries iniciais. Sabemos também que os problemas de alfabetização são os maiores culpados pelas altas taxas de retenção o que, dentre outros fatores, ocasiona também a evasão escolar. Outro fator preocupante é o fato de muitos alunos continuarem avançando as séries e níveis sem terem sido plenamente alfabetizados. Isso se deve, em muitos casos, a uma pressão do estado que chega a inclusive, cortar benefícios da escola caso ela reprove um número considerável de alunos. A pesquisadora Emília Ferreiro volta a maioria de seus estudos para essas duas questões: a alfabetização e a reprovação.

“Não adianta a criança frequentar a escola e ser promovida mediante a exigência de um mínimo de alfabetização, ou seja, receber apenas a técnica da leitura e da escrita para poder codificar e decodificar textos breves e escrever algumas palavras, sem significação real de comunicação ou intenção de atingir a língua escrita para expressar-se.” (FERREIRO, 1992, p. 10)

No 9º ano, o desafio do professor de português continua, pois se trata de uma série limítrofe para o Ensino Médio em que o tamanho e a complexidade dos textos que este aluno precisará ler serão aumentados devido às exigências que os diversos sistemas avaliativos promovem para verificar a quantas anda a leitura e compreensão textual deste aluno.

Dentre estes mecanismos de avaliação do ensino destaca-se a Prova Brasil, criada na década de 90 com o propósito de refinar a avaliação da educação básica. A Prova Brasil é realizada a cada dois anos e verifica, através de uma prova de múltipla escolha, competências como: Capacidade para ler textos curtos, como contos infantis e gibis; localizar informações implícitas; reconhecer o personagem principal, os elementos não verbais e a finalidade de um texto; dominar linguagem coloquial; reconhecer algumas figuras de linguagem; estabelecer relações entre textos verbais e não verbais; compreender o sentido de textos longos com temática e vocabulário complexos; localizar informações em texto instrucional, narrativo, argumentativo e poético; reconhecer as marcas linguísticas que identificam o locutor e o interlocutor no texto, além de conseguir distinguir os efeitos mais sutis de humor em um texto irônico.

Como vimos, são inúmeras as exigências, estas, porém, não passam de requisitos básicos que qualquer leitor contumaz domina mesmo que desconheça estas terminologias. Para atingir esses objetivos e preparar os alunos para esses tipos de teste, nós professores lançamos mão de inúmeras práticas pedagógicas, dentre estas escolhemos quatro que consideramos primordiais e acessíveis para qualquer professor. Desta forma propomos algumas sugestões baseadas em nossa própria experiência, para o docente destas séries melhorarem o ensino de leitura na alfabetização. São elas: 1ª_ A formação do leitor: alfabetizar ou letrar? 2ª_ Promover e valorizar a fala do alfabetizando jovem; 3ª_ Diversificar os tipos de texto e estar atento aos interesses de leitura dos alunos e 4ª_ Analisar os textos além de verificar apenas os desvios da norma culta.

1. Formando o leitor: alfabetizar ou letrar?

Formar um bom leitor consiste em uma tarefa árdua e gradual em que o objetivo do professor é capacitar o aluno a compreender o uso e o sentido das palavras e dos textos e não tão somente decodificá-las. Para tanto, é necessário irmos além do ato de alfabetizar_ ensinar e aprender o código alfabético_ é interessante letrar, apresentando ao nosso aluno uma rica variedade de textos e as mais diversificadas situações de leitura, como nos pontuam Carvalho (2010) e Soares (2012).

Entendemos que a escola, sendo a principal agência de letramento, não só pode como deve contribuir de maneira mais efetiva para formar cidadãos não apenas alfabetizados,

e sim letrados que, conseqüentemente, se tornarão leitores proficientes com vistas a desenvolver sua competência sócio pragmática de leitura e escrita.

Neste sentido, corroboramos com Soares (2012, p. 39) para quem “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Formamos o (bom) leitor quando lhe é possibilitado o contato com os mais diversos tipos de textos que permeiam a sua vida em sociedade. Isto é, um ato de letramento, pois o indivíduo fará o uso social da habilidade de leitura sendo capaz de compreender aquilo que lê dentre os mais diversos gêneros textuais que se apresente da bula de remédio ao romance machadiano.

Não podemos pensar a leitura como um processo mecânico e sem sentido, apenas de codificação e decodificação de palavras justapostas. Devemos, pois, considerar que se trata de um processo importante capaz de levar o indivíduo a fazer uso prático e social dessa habilidade.

Concordamos com Carvalho (2010, p. 11) ao afirmar que:

“Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição em relação a escrita”.

Uma vez que a leitura é relevante para a aquisição e desenvolvimento da escrita e, que ambos são processos complementares, cabe aos professores (alfabetizadores) despertarem em seus alunos, ainda em início de alfabetização, o gosto pela leitura apresentando textos que estimulem o interesse do mesmo, bem como viabilizar o contato com os mais variados gêneros de modo que o novo, o desconhecido tornem-se familiares, trabalhando assim, com uma diversidade de textos que circulam socialmente.

Sabemos que a alfabetização é um processo que não se limita apenas a ler e a escrever as letras do alfabeto, mas sim, compreender o funcionamento da estrutura da língua e as formas em que se pode utilizá-la.

Alfabetizar é possibilitar a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Conforme Soares (2012), a alfabetização ocorre pelo domínio de uma técnica que consiste em

grafar e reconhecer letras, entender a direcionalidade da escrita, codificar e estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas.

Acreditamos que ensinar somente a técnica da leitura e da escrita não é suficiente para formar o leitor plenamente, haja vista que o domínio destes saberes está atrelado a dois processos distintos, porém indissociáveis e que devem ser trabalhados simultaneamente: alfabetizar e letrar.

A esse respeito, Soares (2012, p. 47) defende a ideia de que:

“Precisaríamos de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Com base nisso, entendemos que, para a boa formação do leitor, é fundamental fazermos do ensino e aprendizagem da leitura uma atividade dinâmica, agradável, prazerosa e, ao mesmo tempo, instigante e desafiadora. Para que isso ocorra, precisamos traçar conjuntamente dois caminhos, o da alfabetização (domínio da técnica) e, o do letramento (referente ao uso social). Assim como Carvalho (2010), acreditamos que a maneira pela qual o professor encara o ato de ler determina, na maioria das vezes, sua maneira de ensinar e, antes mesmo que seja ensinada a decodificação das letras e dos sons, faz-se necessário mostrarmos aos alunos o que se ganha e o que se aprende com a leitura, todavia isso só é possível através de atividades que façam sentido, que visem compreensão da leitura desde as etapas iniciais da alfabetização. Se não, continuar-se-á pensando a leitura como algo difícil, complicado e inútil. A autora vai além e é categórica:

“Se não soubermos tornar a leitura significativa e atraente desde as etapas iniciais da alfabetização, o fracasso escolar nos anos letivos iniciais persistirá, apesar das medidas paliativas adotadas em muitos municípios, como turmas de progressão, de aceleração e outros projetos para recuperar os repetentes.”

2. Promover e valorizar a fala do alfabetizando jovem.

Quando pensamos em alfabetização costumamos aludir às séries iniciais, porém os professores do ensino fundamental e EJA sabem que esse processo é contínuo. Desta forma entendemos a alfabetização não só no que se refere ao domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua, mas também englobando o letramento que, como já dissemos, é a ampliação do conceito de alfabetização e se refere à utilização social desta competência alfabética para uso efetivo na leitura e na escrita. Sendo assim entendemos os conceitos de alfabetização e letramento como indissociáveis e interdependentes.

“Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.” (SOARES, 1998, p.96)

E quando tratamos de prática social da competência linguística nada mais natural do que valorizar a oralidade do aluno, já que esta é utilizada cotidianamente para as mais diversas utilizações sociais.

Partindo do pressuposto de que o aluno, neste nível de ensino, já possui a consciência fonológica que segundo Bortoni, Gondim e Benício (2010) consiste no entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas e que também possui a consciência fonêmica que é a capacidade de associar os fonemas às letras, dominando o princípio alfabético, trabalhar a oralidade de maneira mais reflexiva é um modo de desenvolver ainda mais essa competência, já que segundo os autores “a fala e a escrita compartilham certas características em comum e não se opõe radicalmente.”

Além disso, ao trabalhar a oralidade por meio de atividades como: leitura em voz alta de poemas, ao cantar músicas e mesmo em discussões em sala de aula, promove-se no aluno a percepção de que “a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma” (ADAMS, 2006, p. 35).

Deste modo aconselhamos que as atividades de oralidade priorizem situações de uso social da língua e que fazem parte do dia a dia do educando jovem assim como as atividades

de escrita também devem reservar um tempo para explorar as situações de escrita que são do interesse do aluno, como o uso da escrita nas redes sociais para escrever uma atualização de status, legenda de fotos ou mensagens em aplicativos de conversa por exemplo. De acordo com as autoras:

“A aprendizagem da leitura e da escrita implica o domínio de noções básicas da fonologia da língua; a relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto; a variação na pronúncia das palavras; as maneiras como as regras fonológicas variáveis podem afetar a aprendizagem da língua escrita e a distinção entre língua e escrita e língua falada.”

3. Diversificar os tipos de texto e estar atento aos interesses de leitura dos alunos.

Entendemos também que, no 9º ano, o que deve ser feito com os alunos que chegam neste nível com dificuldades tanto de decodificações quanto de compreensão é oferecer textos que lhes interessem. E na contramão do que os indicadores de desempenho como SAEB mostram (que os jovens não leem ou leem pouco) estão as editoras que faturam principalmente com a venda de títulos destinados ao público infanto-juvenil.

Nas listas de *best-sellers* no gênero ficção, oito entre dez livros mais vendidos são livros adolescentes. Tais livros exuberantes em tamanho e conteúdo são, na maioria das vezes, organizados em coleções, chamados atualmente de sagas. Esses dados demonstram que os nossos alunos não querem apenas ler bem para compreender os textos, gráficos e mapas para o ENEM, mas também buscam a leitura como entretenimento e lazer.

No entanto, sabemos que toda e qualquer sala de aula é heterogênea e que há alunos que não estão nesse estágio de leitores vorazes. Textos mais complexos são importantes e bastante demandados pelos processos seletivos que o aluno fará futuramente, porém, se há dificuldades de leitura, o texto longo pode ser uma barreira. Com isso, sugerimos que esta oferta seja feita por meio de textos mais curtos como contos e crônicas. Esses gêneros, além de terem uma linguagem mais simples devem possuir temáticas que despertem o interesse desse aluno como humor e mistério se forem ficções e temáticas típicas do universo adolescente como drogas, *bullying* e sexualidade, se os textos forem jornalísticos ou científicos.

Felizmente há, para os professores e alunos, tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino, uma imensa oferta de material de boa qualidade e extremamente variada para se desenvolver essas leituras. O que não significa que o professor precise ficar preso apenas ao livro didático. Autores como Luís Fernando Verissimo, Clarice Lispector, dentre outros inúmeros escritores, possuem uma obra bastante atrativa para esse público e revistas como Superinteressante e Galileu também tem conteúdo jornalístico leve e bem humorado que costumam fazer sucesso com esse tipo de linguagem proporcionando o maior contato com a leitura através da interdisciplinaridade já que se trata de revistas de conteúdo científico variado.

Associar a leitura a um filme ou música através do recurso da intertextualidade também são formas de sair do ensino convencional e provocar o hábito e o gosto pela leitura.

Outro fator interessante é que o professor precisa ficar atento para aproveitar a oportunidade provocada pela curiosidade do aluno para trabalhar a alfabetização e leitura através de assuntos que surjam do seu próprio interesse.

Outra dica é procurar atrelar a aula de Língua Portuguesa a um tema, prática muito recorrente atualmente nas escolas devido aos projetos pedagógicos destas, que utilizam um tema como norteador de todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Deste modo, a aula não ficaria limitada a um mero repasse de conteúdo gramatical e sim abrangeria uma discussão que é salutar para a alfabetização, visto que quando há um envolvimento por parte do aluno com um determinado assunto, as chances de ele querer aprofundar seus conhecimentos através da leitura deste, se ampliam.

Além disso, quando o ensino de leitura e alfabetização usa um tema como ponto de partida, os objetivos deixam de ser somente a melhoria dessas competências e provocam reflexões sociais, mudanças atitudinais e de postura tão importantes para os jovens dessa faixa etária.

4. Analisar os textos além de verificar apenas os desvios da norma culta.

A última sugestão é não transformar a produção textual do aluno em um mero pretexto para a correção ortográfica. Sabemos que o domínio da norma culta é imprescindível e os fenômenos gramaticais, ortográficos e de concordância devem ser observados, porém o que deve ser evitado é analisar o texto sem valorizar o que de fato foi produzido pelo educando e

sem observar se o texto reflete as leituras que este aluno está fazendo e os avanços que está alcançando neste processo.

Ferreiro (1992, p. 31) observa que, infelizmente, ocorre com a escrita o oposto do que acontece com a fala, nos estágios iniciais de desenvolvimento da criança. No que se refere às primeiras palavras ditas pela criança, os adultos festejam, encorajam as crianças a falarem mais e ainda as imitam estabelecendo assim, uma espécie de regressão para o nível da criança. Diferentemente, quando se trata da escrita, as escolhas inadequadas que a criança faz, são reprimidas pelos adultos, “erros” que até podem ser bem condizentes com o nível de aprendizagem são severamente destacados e repreendidos.

“Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não se está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem.” (FERREIRO, 1992, p. 31)

A análise da produção textual do aluno deve verificar aspectos como o desenvolvimento da escrita, a adequação do texto à intenção e ao tipo de público leitor, além da adequação ao gênero e observar aspectos linguísticos como o grau de formalidade do texto, a coesão, a coerência, dentre outros. O professor precisa também estimular os alunos a reescreverem seus textos para que eles mesmos criem o hábito de analisá-los antes de submetê-los ao leitor. Por fim, reconhecer que a produção textual do educando é um avanço no seu processo escolar e ter uma postura positiva sobre o texto, estimulando e promovendo essas conquistas.

“A avaliação centrada na ‘caça aos erros’, como prova do que não conseguiu fazer, inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita. Esta prática (...) faz com que o professor de português, ao longo do tempo, se especialize apenas em procurar o ‘errado’ e, sem muita reflexão, discernir sobre os erros.” (ANTUNES, 2003, p.161)

CONCLUSÃO:

A educação não é receita de bolo. O cotidiano escolar é um desafio diário para toda a comunidade e principalmente para o professor. O que tratamos neste artigo é fruto de nossas leituras especializadas e que vem sendo atualizadas e melhoradas por estarmos cursando o mestrado profissional e mais do que isso, é fruto de nossa experiência com o ensino público. Portanto já que a valorização profissional e o respeito pelo professor deixam tanto a desejar e desmotivam cada vez mais profissionais da educação, além de tentar melhorar este quadro, nós professores devemos criar nossas próprias metas e objetivos e que objetivo pode ser mais nobre do que despertar no aluno o gosto por esse objeto pelo qual nós já somos tão apaixonados que são os livros?

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Jager Marilyn; FOORMAN, Barbara, R; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENCINI, Roberta. **Todas as leituras**. Nova escola, São Paulo, nº 194, p. 30 - 37, 2006.
- BENÍCIO, M.N.M.; BORTONI-RICARDO, S. M.; GONDIM, M. R. A. **O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada**. Diálogos entre Linguística e Educação: a linguagem em foco. Blumenau: EDIFURB, p. 187 – 205, 2010.
- CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- _____, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, São Paulo, p. 96 – 100, 02/ 2004.

O “DUPLO VOCABULÁRIO” E A VARIAÇÃO LEXICAL NA LÍNGUA APURINÃ (ARUÁK)

Bruna Fernanda S. de Lima (UFPA/nandawinawa@gmail.com)

Sidi Facundes (UFPA/sfacundes@gmail.com)

1 Informações Preliminares

Apurinã é uma etnia indígena e uma língua minoritária da família linguística Aruák, falada em mais de 20 comunidades espalhadas às margens de vários afluentes do rio Purus, no sudoeste do Estado do Amazonas, e em comunidades ao longo da rodovia 317, que liga as cidades do Rio Branco e Boca do Acre (FACUNDES, 2000). Há também um número bastante significativo de Apurinã vivendo fora das aldeias, principalmente nas periferias das cidades de Lábrea (AM), Pauini (AM), Tapauá (AM), Boca do Acre (AM), Jatuarana (AM) e Rio Branco (AC) e alguns vivendo com etnias Tupí em Rondônia. De acordo com a FUNASA (2010), a população Apurinã, conta com aproximadamente 7.000 pessoas, das quais estimamos que apenas cerca de 10% ou menos, geralmente os mais idosos, falam a língua.

Neste trabalho, analisamos alguns processos envolvidos na formação das variantes da língua Apurinã. Tivemos como principal objetivo: (i) apresentar os tipos de variantes que compõem o “duplo vocabulário”; (ii) descrever e analisar os fatores (linguístico e extralinguístico) que motivam o uso de duas ou mais formas lexicais para nomear o mesmo referente.

Os dados cujos resultados da pesquisa são aqui apresentados provêm de várias pesquisas de campo iniciadas em 1990 pelo professor Dr. Facundes e por vários de seus alunos de graduação e pós-graduação que contribuíram para descrição dessa língua. Os instrumentos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa incluíram um levantamento sociolinguístico que se baseia nos estudos variacionistas, nos métodos da linguística de *corpus*, da linguística histórica (método comparativo e de reconstrução interna) e de conceitos da semântica lexical. A necessidade da utilização de diferentes métodos e conceitos resulta da complexidade do fenômeno a ser descrito. Embora essa pesquisa

ainda esteja em andamento, alguns resultados preliminares se mostraram reveladores para a descrição da língua.

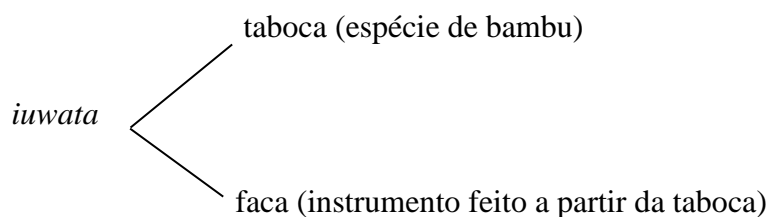
Iniciaremos pela contextualização e exemplificação dos tipos de variação linguística em Apurinã, para então focalizar somente a variação lexical e sua relação com o “duplo vocabulário”; em seguida, apresentaremos os resultados da análise e a interpretação dos dados; por fim, faremos algumas considerações sobre a relevância e contribuição de nossos resultados para os estudos Apurinã.

2 Tipos de Variação Linguística em Apurinã

Nesta seção nosso objetivo é apresentar de forma resumida os tipos gerais de variação que foram consistentemente atestados em Apurinã.

2.1 Variação Semântica

A variação semântica em Apurinã se dá quando uma mesma forma apresenta significados distintos em diferentes variedades. Segundo Barreto (2007), essa variação semântica ocorre por meio da distinção parcial de significado (polissemia), em que unidades lexicais apresentam apenas uma forma para designar vários sentidos distintos, mas relacionados. Segundo a autora, a polissemia em Apurinã se dá motivada por alguns padrões metonímicos, em que um nome é empregado para se referir a outra entidade contígua. Isso ocorre quando se dá o nome da matéria prima ao produto que dela resulta; e também quando um animal é chamado pelo mesmo nome do alimento que ele costuma consumir. O exemplo a baixo ilustra uma dessas relações:¹



2.2 Variação Morfológica

Em Apurinã a variação morfológica está associada, na maioria dos casos, ao uso de nomes classificatórios, e a marcas de gênero, alguns parcialmente lexicalizados, isto é,

¹ A ortografia Apurinã é utilizada na transcrição dos dados, exceto onde a informação fonético-fonológica for relevante para a descrição destes. A seguir estão os símbolos usados na ortografia que não correspondem àqueles usados no Alfabeto Fonético Internacional (IPA): y=i, x=f, tx=tf, nh=j, w=v.

nomes que já não são visivelmente segmentáveis morfologicamente no estado atual da língua. A variação envolvendo nomes classificatórios se dá em virtude da função parcialmente redundante, do ponto de vista semântico, que esses nomes classificatórios possuem. Por exemplo, na palavra *suwai-ky* ‘lagarto’ a sílaba final *-ky* é o nome classificatório para elementos de formas esféricas e pequenas. O morfema, *-ky* descreve propriedades físicas da lagarta semanticamente desnecessárias à identificação do animal. Portanto, a não inclusão desse nome classificatório na nomeação desse animal não prejudica a sua identificação.

2.3 Variação Fonológica

As variações fonológicas em Apurinã se caracterizam pela variação entre consoantes, entre vogais, quanto à posição da vogal nasal, e quanto à presença/ausência da fricativa glotal, /h/, no início de certas palavras. Os detalhes descritivos dessa análise podem ser encontrados em Facundes (2000). A seguir, listamos alguns exemplos de variação fonológica na língua Apurinã, onde os segmentos que variam estão sublinhados. Em 1 a variação é entre vogais e nasalidade-oralidade vocálica:

1) /pẽtsuti/, /pɛtsũti/, /pɛtsuti/ ‘porquê’

O exemplo 1 apresenta variação na vogal nasal. Esse e outros dados similares sugerem um processo de metátese, que consiste na inversão de posição entre fonemas oral e nasal. É possível que esse processo tenha sido comum em uma fase anterior da língua, mas que tenha desaparecido e deixado diferentes variantes em diferentes comunidades, algumas com a vogal nasal em uma posição, outras com a vogal nasal em outra posição. Com isso, um processo historicamente resultante de metátese, já na forma fossilizada, teria dado origem a uma das marcas de distintas variedades Apurinã. Essa, entretanto, é apenas uma hipótese que precisaria ser confirmada por dados histórico-comparativos.

Em 2-3 a variação envolve a presença/ausência da fricativa glotal /h/:

2) /hãtakuri/, /ãtakuri/ ‘rapaz’

3) /hĩvi/, /ĩvi/ ‘flor’

O tipo de variação fonológica em 2-3 é um importante traço a distinguir entre variedades da língua: a presença ou ausência do fonema /h/, no início de algumas

palavras. O fonema /h/ ocorre apenas no início de palavras, exceto se precedido pela forma clítica nu= '1sg' (FACUNDES, 2000). Isso permite distinguir entre pelo menos duas variedades, uma que contém /h/ no início de algumas palavras, outra que não o contém.

2.3 Variação Lexical e o “Duplo Vocabulário”

Os casos de variação lexical tratados aqui se restringem aos termos de fauna e flora que constituem o “duplo vocabulário” da língua Apurinã. Um exemplo disso seria a forma como os Apurinã nomeiam o conceito ‘castanha do Brasil/Pará/Amazônia’. O mesmo conceito pode ser chamado de *maky* ou de *mithatakury*. A distinção entre os elementos desse par de nomes (mas não necessariamente entre aqueles de outros pares) é que enquanto o primeiro é mais comumente usado no dia-a-dia, o segundo aparece na narrativa da criação do universo Apurinã como sendo o termo original. É deste terceiro tipo de variação que trataremos e do qual apresentaremos uma análise sobre a sua origem e sobre o seu status linguístico e sócio-histórico-cultural em Apurinã.

A seguir, faremos a descrição e análise dos dados.

3 Resultados e Análise

Os grupos de variantes analisadas aqui estão entre os principais itens lexicais da nomenclatura de fauna e flora que distinguem entre as diversas variedades atuais do Apurinã. Nesta seção, procuramos evidenciar os fatores que motivam os falantes a usarem o “duplo vocabulário”.

3.1 Fatores Sociolinguísticos

Iniciamos pelos fatores sociolinguísticos. Estes se manifestam na forma de dois parâmetros básicos da sociolinguística que estão interligados: (i) a distribuição geográfica que é representada por aquelas formas que têm suas variantes linguísticas distribuídas em espaços geográficos diferentes e (ii) a variação associada a questões ligadas à idade do falante.

3.1.1 Fatores Geográficos

Como mencionamos acima, as comunidades Apurinã, estão distribuídas ao longo dos tributários do rio Purus, apresentando uma larga extensão geográfica entre si, com

grandes distâncias entre tais comunidades. Esse fato favorece a variação lexical na língua, fazendo com que certas variantes sejam usadas em algumas comunidades, mas não em outras. Isso pode ser constatado no Quadro 1:²

Nome em português	Nome em apurinã	Comunidades					
		Cam.	Aci.	Kan.	Ina.	AN	VA
onça vermelha	<i>(h)ãkity putsukary</i>		x				
	<i>(h)ãkity pūkamarary</i>			x	x	x	x
onça preta	<i>(h)ãkity mapiãnyry</i>		x				
	<i>(h)ãkity pumamary</i>			x	x	x	x
quatipuru roxinho	<i>kaxuky</i>	x					
	<i>axipitiri</i>		x				
	<i>iūpitiri pumamakyry</i>			x			
	<i>ãkity tikakiẽry</i>				x	x	x
cutia	<i>kypetyna</i>			x	x	x	x
	<i>pekiri</i>	x					
japó	<i>iūpiri</i>	x			x		x
	<i>pukuru</i>			x		x	
cipó de tracuá	<i>katxipukyrytsa</i>	x					x
	<i>tūnetsa</i>			x		x	x
	<i>turupare</i>				x		
piauí quati	<i>kapixikury</i>	x				x	
	<i>kapixi(xima)</i>				x		x
	<i>ikuwaty</i>			x	x		

²Cam: Camicuã, Aci: Acimã, Kan: Kanakury, Ina: Inary, AN: Aldeia Nova, VA: Vista Alegre

jacu	<i>tũty</i>		x	x	x	x	x
	<i>kiãpukyry;</i> <i>thãpukyry</i>	x		x	x	x	x
	<i>makupanary</i>						x

Quadro 1. Amostra parcial de casos de variação geográfica

Nota-se que os elementos da fauna e flora têm duas ou três formas variantes distribuídas entre as comunidades. Apesar dessas variantes serem usadas ativamente em algumas comunidades e não em outras, seguindo uma distribuição geográfica, na maioria das vezes, em uma mesma comunidade, alguns falantes reconhecem mais de uma dessas formas para designar um mesmo referente. Isso ocorre devido às constantes migrações entre as comunidades e contatos mais recentes entre seus membros.

3.1.2 Fator Geracional

A variação geracional está relacionada a questões ligadas à idade ou geração a que pertence o falante. Isso implica que itens lexicais sinônimos coexistem em um mesmo espaço geográfico. Há formas que são utilizadas apenas pelos falantes mais idosos e que somente alguns indivíduos da geração mais nova reconhecem, mas não usam. No Quadro 2 listamos alguns exemplos de variação geracional:

Nome em Português	Nome em Apurinã	
	Forma usada pelos jovens	Forma usada pelos idosos
1. sucurijú	<i>kiãty</i>	<i>kapinhuty</i>
2. nambu preto	<i>takataka</i>	<i>surẽty</i>
3. pé de tucumã	<i>xũkuruna</i>	<i>ĩkawaryna</i>
4. macaco de cheiro	<i>amãtxuary</i>	<i>ipỹte</i>
5. castanha	<i>mithatakury</i>	<i>maky</i>
6. terçado	<i>sarakã</i>	<i>saasara</i>

Quadro 2. Casos de variação geracional³

Observamos que à variação geracional está relacionada, em alguns casos, às mudanças linguísticas. Quando duas ou mais palavras competem, uma delas pode entrar

³ Até o momento, *sarakã* e *saasara*, formas para designar ‘terçado’ são as únicas variantes lexicais atestadas como parte do “duplo vocabulário” que não designam elementos da fauna e flora. (LIMA, 2013)

em desuso tornando-se um arcaísmo na língua, questão que abordaremos na próxima seção.

3.2 Fatores Histórico-Semântico-Pragmáticos

3.2.1 Arcaísmos

Arcaísmo é o emprego de expressões ou vocábulos que deixaram de ser usados ou que são raros num determinado estado da língua. No caso de Apurinã, há um número extenso de vocábulos com significados idênticos, sendo que muitos deles não são, em geral, mais usados no dia-a-dia. No entanto, alguns falantes voltam a empregá-los, particularmente por seu poder evocativo. Em Apurinã os arcaísmos voltam a ser empregados por falantes idosos ou em narrativas tradicionais, o que leva à estratificação do uso desses itens lexicais (LIMA e FACUNDES, 2012). Ou seja, palavras não desaparecem totalmente da língua e o vocábulo atual e o “velho” coexistem, ainda que com distribuições assimétricas de uso. Os arcaísmos são por vezes, “restaurações” de uma linguagem antiga e são mantidos em alguns relatos tradicionais:

Nome em Português	Nome em Apurinã	
	Forma antiga	Forma atual
1. pirapitinga	<i>kaiãparixima</i>	<i>kaiãpary</i>
2. sucurijú	<i>kiãty</i>	<i>kapinhuty</i>
3. jacú	<i>thãpukyry</i>	<i>tũty</i>
4. mutum	<i>iuyma</i>	<i>irãka</i>
5. castanha	<i>mítatakury</i>	<i>maky</i>
6. roçado	<i>kikiu</i>	<i>tukury</i>
7. pé de tucumã	<i>xũkuruna</i>	<i>ĩkawaryna</i>
8. cutia	<i>pekiri</i>	<i>kypetyna</i>
9. jacaré	<i>matxameru</i>	<i>kaiukyri</i>
10. tamandua bandeira	<i>etsypyry</i>	<i>ixiwa</i>
11. anta	<i>pũma</i>	<i>kema</i>

12. onça	<i>apãanyry</i>	<i>akiti</i>
13. terçado	<i>sarakã</i>	<i>saasara</i>

Quadro 3. Arcaísmos

3.2.2 Neologismos

Quase todos os neologismos criados em Apurinã partem de estruturas semânticas que podem ser consideradas como empréstimos apenas de significado. Portanto, neologismos em Apurinã constituem-se de formas já existentes, mas usadas com novos significados. Estas são motivadas principalmente por metáfora e metonímia. No quadro abaixo apresentaremos exemplos de diferentes neologismos em Apurinã.

Nome em Português	Nome em Apurinã	
1. farinha	<i>parĩia</i>	<i>katarukyry</i>
2. café	<i>kapẽe</i>	<i>kỹpatykỹã</i>
3. cavalo	<i>kawaru</i>	<i>ixiwãwite</i>
4. porco doméstico	<i>iraryãwite</i>	<i>miritiãwite</i>
5. carneiro	<i>sutyawĩte</i>	<i>manitiawĩte</i>
6. carará	<i>tarara</i>	<i>ixiãryry</i>

Quadro 5. Neologismos

No primeiro item, verificamos que a variante *katarukyry*, deriva de *kataruky*, um termo usado para designar uma espécie de ‘roça de macaxeira’ e que também é matéria-prima para a produção de farinha. O termo nativo em Apurinã para ‘farinha’ surgiu a partir da extensão de sentido da forma *kataruky*, uma vez que antigamente não existia farinha, apenas beiju, na cultura tradicional Apurinã — como comprovam informações etnológicas encontradas nos relatos em Apurinã. O mesmo ocorre com o segundo item: a forma *kỹpatykỹã* é usada para designar ‘café’ e também parece ser uma extensão de sentido do conceito *kỹpaty*, que é a forma para nomear ‘bananeira brava’. Isso acontece em virtude de *kỹpaty* ter uma semente preta que se parece com a semente do café; ou seja, os Apurinã adotaram traços da similaridade física de *kỹpaty* para nomear o conceito ‘café’. Desse modo, atestamos que em algumas comunidades os falantes estenderam o uso de um termo que já existia na língua para denotar um novo conceito.

No terceiro item, a forma *ixiwãwite*, usada para conceituar o elemento ‘cavalo’, é constituída por *ixiwa* (tamanduá bandeira) + *ãwite* (chefe). Podemos observar o mesmo fenômeno no quarto e no quinto item do quadro. No entanto, observamos que em algumas comunidades os falantes optaram por uma estratégia diferente para nomear estes conceitos. Por exemplo, no quarto item, a forma *iraryãwite*, usada para designar ‘porco doméstico’ parte do termo para ‘queixada (*Tayassu pecari*)’; porém, outros falantes da língua usaram o termo *miritiãwite*, que é a forma para nomear ‘porquinho (*Pecari tajacu*)’. Por sua vez, no quinto item, as formas para designar ‘carneiro’, provêm dos termos *sutyawĩte* ‘veado roxo’ e *manitiawĩte* ‘veado da capoeira’. Nota-se que esses exemplos apresentam uma relação semântica motivada por metáfora no processo de variação.

3.2.3 Categorização de Fauna e Flora

O processo de denominação da nomenclatura de fauna e flora Apurinã não implica apenas em uma simples associação entre elementos e palavras, mas consiste na formação de um sistema de compreensão construída a partir de sua propensão em associar um símbolo a uma representação mental que leva em consideração padrões comportamentais, funcionais e características físicas. Tais padrões se diferenciam da taxonomia científica que se constitui apenas das similaridades e diferenças físicas dos elementos (CRUSE, 2001). Podemos concluir que a taxonomia tradicional é mais detalhista que a científica. Verificamos em Apurinã a ocorrência de pares com sentidos descritivos vs. sentidos não descritivos para a terminologia de fauna e flora (Quadro 6), o que influencia diretamente na formação das variantes lexicais na língua.

Nome em Português	Nome em Apurinã	
	Sentido Não Descritivo	Sentido de Descritivo
1. onça vermelha	<i>ãkiti putsukary</i>	<i>ãkiti pukamarary</i> (vermelho mais forte)
2. onça preta	<i>ãkiti pumamary</i>	<i>ãkiti mapiãnyry</i>
3. cutiara	<i>kypetyna</i>	<i>txutxukeru</i>
4. nanbu preto	<i>surũty</i>	<i>takataka</i>

5. quatiuru roxinho	<i>axipitiri</i>	<i>ãkiti tikakiẽrike</i>
6. tamanduá	<i>apasawatary</i>	<i>kamyrikĩ</i>
7. paca	<i>kaiaty</i>	<i>txipãma</i>
8. poraquê	<i>petsũty, pẽtsuty</i>	<i>n/a</i>
	<i>petsũty, pẽtsuty</i>	<i>tỹtyry, tẽtery</i>
	<i>petsũty</i>	<i>tỹtyry</i>
9. cipó de tracuá	<i>tũnytsa</i>	<i>katxipukyrytsa</i>
10. canapu/ camapu	<i>mutumutuky</i>	<i>kytsynapunitikyte</i>
11. timbó-açu	<i>iapetsa</i>	<i>itumanerutsa</i>

Quadro 6. Formas Descritivas vs. Não descritiva.

No item 1, observamos que a variação da cor é determinante para o emprego do duplo vocabulário. Geralmente se usa a forma *ãkiti pũkamarary* quando o animal é mais avermelhado. No item 2, no primeiro termo os falantes da língua também levam em consideração a cor do animal *ãkiti pumamary* (o nome *pumamary* corresponde à cor preta). Já o segundo termo *ãkiti mapiãnyry* está ligado ao hábito noturno do animal, pois o nome *mapiãnyry* está semanticamente relacionado ao nome *mapiã* que corresponde a escuridão, noite. Ou seja, enquanto no primeiro caso a nomeação baseia-se numa descrição física, no segundo ela se baseia numa descrição do comportamento do animal (hábitos noturnos).

No item 3, a segunda forma *txutxukeru* corresponde ao som que a cutiara produz. O mesmo parece acontecer com o item 4 em que a segunda forma *takataka* corresponde ao barulho da asa quando o pássaro está voando.

Em 5 a forma *ãkiti tikakiẽrike* está relacionada ao aspecto da barriga do animal, a qual tem pintas que se parecem com as pintas da onça pintada; por isso essa forma recebe o mesmo nome da onça. Portanto, a motivação de usar o nome que normalmente designa 'onça' para designar também 'quatiuru roxinho' é o mapeamento de propriedades físicas da 'onça' (domínio fonte) a propriedades físicas da barriga do quatiuru (domínio alvo). O que caracterizaria um processo de metáfora. Outro dado interessante acerca desse item é que um dos consultores Apurinã relatou também que esse animal se alimenta dos dejetos da onça e por isso esse animal receberia o mesmo

nome da onça. Nesse caso, teríamos um processo de variação cuja motivação é reforçada pelos padrões metonímicos entre os dois elementos, — o fato de o 'quatitupu' alimentar-se dos dejetos produzidos pela 'onça'; ou seja, o conceito 'quatipuru' seria nomeado pelo nome do animal que produz o alimento que ele costuma consumir.

O termo *kamyrikĩ* do item 6 deriva do nome *kamyry*, forma que designa 'espírito', uma vez que esse animal, segundo relatado pelos Apurinã, some na mata como um espírito. O tamanduá representa também na cultura Apurinã um sinal de que haverá morte na família quando ele é visto na mata.

No item 7 a segunda forma, *txipama*, é usada como vocativo para chamar a paca quando ela é domesticada.

No item 8 temos duas formas distintas que estão relacionadas ao tamanho do animal. Usa-se a forma *petsũty* ou *pẽtsuty* para nomear o animal menor e *tỹtyry* ou *tẽtery* para designar o 'poraquê' maior. Segundo relato dos antigos, o termo *tỹtyry* deriva do som que um poraquê gigante fazia ao se movimentar.

Finalmente os itens 9, 10 e 11 estão associados à função que eles exercem na cultura Apurinã. A forma *katxipukyrytsa* 'cipó de tracuá' está relacionada à função que o cipó tem para as formigas. Segundo relatos dos consultores, as formigas utilizam o cipó para subir. O mesmo acontece com o item 10, onde a forma *kytsynapunitikyte* significa literalmente a pimenta do calango, o que sugere ser 'canapu/camapu' alimento desse animal. No item 11, 'timbó-açu', a forma *itumanerutsa*, segundo a cultura Apurinã, corresponde ao cipó usado pelo chefe dos queixadas.

A partir desse resultado, podemos afirmar que o fenômeno do "duplo vocabulário" pode ser descrito como a expressão de um sistema de compreensão das relações entre conceitos que participam do universo sociocultural Apurinã, portanto de uma realidade extralinguística que permite ao falante criar e recriar palavras, e atribuir novos significados a palavras já existentes.

O "duplo vocabulário" é um exemplo claro de que a língua muda e se renova e de que parte do sistema lexical é uma junção de experiências acumuladas ao longo de várias gerações da cultura e da sociedade, pois são as mudanças culturais e sociais que modificam e enriquecem o léxico da língua, originando novas palavras ou acrescentando

(novos) sentidos às palavras já existentes. De maneira geral, podemos afirmar que a variação lexical em Apurinã teria resultado do desenvolvimento interno da língua associado aos deslocamentos demográficos, algo comum entre os Apurinã, assim como, possivelmente, por influência também do contato com outras línguas durante as constantes migrações Apurinã. A combinação desses fatores teria gerado o “duplo vocabulário” na língua.

Considerações Finais

Procuramos, ao longo deste trabalho, identificar e analisar os principais processos envolvidos na formação das variantes lexicais na língua Apurinã. Notamos que o fenômeno do “duplo vocabulário” existente na língua Apurinã é de natureza complexa, pois se constitui a partir de propriedades sociolinguísticas (distribuição geográfica e faixa etária), mudanças linguísticas e das relações semântico-pragmáticas que envolvem a presença de formas arcaicas (usadas predominantemente em narrativas tradicionais ou por falantes idosos) vs. formas contemporâneas (usadas no dia-a-dia pelos jovens), diferentes estratégias de criação de neologismos motivadas por funções semânticas específicas (metáfora e metonímia), e dos princípios de categorização (da taxonomia indígena tradicional) pelos quais são criadas as nomenclaturas para a fauna e flora.

Com esse estudo, concluímos que o “duplo vocabulário” apresenta uma coerência semântica construída a partir das relações metafóricas, metonímicas e pragmático-funcionais que motivam nomear dois referentes distintos com a mesma forma. Tal coerência sugere haver uma rede semântica interligando referentes distintos no léxico Apurinã, revelando a visão do mundo dos falantes, sobretudo no que se refere aos elementos de fauna e flora. Tais informações se mostram relevantes para um melhor entendimento do passado Apurinã e para os estudos sociolinguísticos e histórico-comparativos Aruák.

Referências

BARRETO, Érica Lúcia. *Variação em Apurinã: Aspectos linguísticos e Fatores Condicionantes*. Tese de mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém: 2007.

CRUSE, Alan. *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford Linguistics. New York, 2000.

FACUNDES, Sidney da Silva. 2000. *The language of the Apurinã people of Brazil (Maipure/Arawak)*. Buffalo: University of New York.

LIMA, Bruna Fernanda S. *Variação, Mudanças e o “Duplo Vocabulário” na Língua Apurinã (Aruák)*. Belém, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém.

_____. *Estudos do Léxico Baseados em Textos vs. Elicitações em uma Língua Indígena*. Anais do II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística Diversidade linguística e políticas de ensino: coordenadores, Abdelhak Razky, Marilúcia Barros de Oliveira, Alcides Fernandes de Lima. p. 2344- 2358. São Luís: EDUFMA 2012.

LA INTRODUCCIÓN DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LOS MANUALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DEL ELE EN BRASIL

Diego Michel Nascimento Bezerra - PPGL/UFPA

diegomnbecerra@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El actual estado de arte al que se refiere las investigaciones sobre los Marcadores del Discurso (MD), desde diversos cuadros teórico-metodológicos de la lingüística contemporánea, es bastante productivo. En el ámbito de la lengua española, de modo particular, Martín Zorraquino y Portolés¹ (1999) presentan contribuciones precisas a la comprensión de la estructura y clasificación de los MD del español actual.

Este panorama de estudio acerca de la naturaleza de los MD influencia en el diseño de manuales de enseñanza y aprendizaje de muchas lenguas naturales, como es el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). El propio Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC²), en sus ‘tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso’, recomienda una enseñanza por niveles para los MD.

Al estudiar los MD desde la perspectiva de su enseñanza-aprendizaje, apoyándose en la *pragmática* y en la *lingüística aplicada*, Nogueira da Silva (2011) consigue revelar la existencia de problemas de carácter lingüístico-discursivo y teórico-didácticos referentes a la manera de cómo se introducen los MD en los manuales de ELE (B2³ y C1⁴). De este modo, como señala este autor, es importante que la introducción de estas partículas se haga de manera adecuada, según parámetros sólidos,

¹Una de las clasificaciones más completas de los MD del español actual es la propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999), que es la que se usa en este trabajo.

²El PCIC establece tácticas y estrategias referentes a la enseñanza de los marcadores del discurso del español para cada nivel de referencia de progresión en el aprendizaje de las lenguas según Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

³ Nivel de referencia *Avanzado* en la etapa B de la progresión del aprendizaje de las lenguas de acuerdo con el MCER.

⁴Nivel de referencia *Dominio Operativo* en la etapa B de la progresión del aprendizaje de las lenguas de acuerdo con el MCER.

como los propugnados por el PCIC y desde una perspectiva que vaya más allá del método puramente gramatical.

Este estudio se enmarca en la didáctica de los MD y pretende colaborar con la introducción adecuada de tales partículas en los materiales didácticos. Más específicamente, en los manuales didácticos de ELE producidos para la Enseñanza Fundamental en Brasil (nivel de educación comprendido en cuatro años de estudios, en el que la lengua española figura como una de las principales opciones entre las lenguas extranjeras en los colegios brasileños). Así que, tras revisar la literatura respecto de la clase de los MD, este estudio presenta un análisis de los MD que fueron introducidos en los manuales didácticos para la enseñanza fundamental del ELE en Brasil.

Para este análisis, nos valemos de las colecciones aprobadas por el Ministerio de Educación (MEC) que, por medio del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), distribuye material didáctico para dos periodos lectivos consecutivos en los colegios de la red pública municipal del Estado de Pará. De esta manera, el *corpus* de esta investigación se constituye de dos colecciones autorizadas por este ministerio, a saber: la colección *Saludos: curso de lengua española* que fue ampliamente utilizada en el trienio 2010/ 2012/ 2013, y una segunda colección llamada *Cercanía: español* que figura como opcional y fue aprobada para el trienio 2014/ 2015/ 2016. Los manuales que constituyen el *corpus* acotado corresponden a los que se usan en las escuelas públicas brasileñas de nivel fundamental de Educación Básica, y poseen una amplia difusión en los Estados de Brasil.

Constituido el *corpus*, se procedió el trabajo de análisis de la introducción de los MD en los manuales. Así, fueron revisados un total de 64 unidades didácticas, en las que se pudo verificar qué grupos de MD se introducen adecuadamente. Para una realización cualitativa del análisis de las partículas introducidas en las unidades de los manuales, se utilizó la clasificación propuesta por de Martín Zorraquino y Portolés (1999), y, además, se tuvo en cuenta los parámetros de introducción de los MD por niveles de aprendizaje estipulados por el PCIC en sus ‘tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso’.

Este estudio ha llegado a conclusiones que apuntan la realidad actual de la enseñanza de los MD para alumnos de nivel fundamental de los colegios públicos de Brasil, desde la perspectiva de los manuales didácticos de ELE. Se espera, en este sentido, que tales conclusiones colaboren en la consolidación de un discurso favorable a

la adecuada enseñanza-aprendizaje de estos marcadores lingüísticos verbales en clases del ELE.

MARCO TEÓRICO

Los estudios relacionados con los MD son muy recientes. Portolés (1998) asegura que tales estudios son como unas Islas Galápagos, una realidad diferente de la habitual y extremadamente iluminadora. En efecto, para mejor comprender la naturaleza conceptual de este trabajo es imprescindible conocer las teorías que subyacen a los estudios de los MD y su estrecha relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Así que, dentro de un abordaje semántico-pragmático, el estudio de los conectores y operadores de cohesión textual sigue dos orientaciones teóricas: la Teoría de la Relevancia y la Teoría de la Argumentación (NOGUEIRA DA SILVA, 2010).

La Teoría de la Relevancia “es un modelo pragmático que se propone explicar cómo interpretamos [...] los enunciados” (DURAN, 1998, p. 93) desde una visión cognitiva de la comunicación humana. Al entender el funcionamiento de determinadas formas lingüísticas en la construcción del sentido del discurso, esta teoría define como siendo procedimental (o computacional) el significado de los MD. Así que, estas formas lingüísticas imprimen una relación de procesamiento entre los enunciados que ellas enlazan. Es decir, “estos elementos orientan las inferencias que se obtienen en un conjunto de enunciados” (Ibíd.). Desde luego, las inferencias guiadas por los MD, forjadas cognitivamente, se establecen en la relación del dicho con el contexto que es compartido por los hablantes, donde cada MD posibilita la realización de inferencias específicas, o sea, ellos reducen el campo de las interpretaciones posibles facilitando, en concreto, las inferencias (DURÁN, 1998, p. 118). De forma general, esta teoría permite al profesor de ELE considerar no solo el uso gramatical de esas partículas, sino los sentidos que cada una desvela para la organización de los textos en actividades de naturaleza diversa.

Por su parte, la Teoría de la Argumentación “se preocupa, pues, de cómo se constituyen los significados en una lengua” (PORTOLÉS, 1998, p.73), dado el carácter semántico que esta sostiene. De esta perspectiva, surge la preocupación con el valor semántico profundo de ciertas formas lingüísticas de los enunciados del discurso. Así, según este abordaje teórico, los valores semánticos de los MD son de naturaleza

argumentativa, puesto que “la argumentación es un proceso inmanente a la lengua” (DUCROT, 1989 apud NOGUEIRA DA SILVA, 2010), y dichos valores están marcados en la propia estructura de la lengua. Las investigaciones respecto a los MD han comprobado que ellos unen los enunciados hacia determinadas conclusiones en función de su significado semántico que condicionan. Así, considerar la marcación argumentativa en la propia lengua es percibir el proceso de cristalización del significado procesual de los MD en la estructura de la lengua y su carácter condicionante de interpretaciones específicas. De este modo, los MD presentes en los enunciados ayudan a la orientación argumentativa, “pues conducen al interlocutor a una conclusión determinada, excluyendo otras posibles” (NOGUEIRA DA SILVA, 2010). Los MD presentes en el continuo oracional/textual ayudan a construir enunciados orientados, antiorientados y coorientados argumentativamente, y crean escalas argumentativas de mayor o menor fuerza argumentativa para transmitir ideas claras. De hecho, al viabilizar estos enlaces argumentativos, los MD “funcionan como elementos responsables de la dirección argumentativa pretendida por el interlocutor [y] condicionan por su significación la dinámica discursiva” (NOGUEIRA DA SILVA, 2010).

Para mejor comprender la perspectiva teórica de este trabajo, es importante observar cautelosamente la naturaleza gramatical de los MD. Debemos considerar, antes que nada, su estatuto pragmatogramatical, pues, son “recursos de que el idioma puede valerse para dar expresión gramatical a relaciones que van más allá de la oración” (GILI GAYA apud NOGUEIRA DA SILVA, 2011, p. 31). Así, los MD constituidos por elementos provenientes de distintas clases gramaticales, sin estar relacionados con la predicación oracional, asumen pragmáticamente un carácter procesual al vincular y orientar argumentativamente los enunciados con finalidades comunicativas determinadas. Los MD, por lo tanto, son estructuras lingüísticas que actúan efectivamente en el plano textual/discursivo para ordenar las ideas, los argumentos del interlocutor.

Los planteamientos teóricos respecto de los MD suelen decir que estas estructuras del idioma no están relacionadas directamente con los términos que constituyen la oración, o sea, “no son seleccionadas ni por el verbo ni por la combinación de la relación ‘sujeto-predicado’” (MARTÍN ZORRAQUINO, 1998b apud NOGUEIRA DA SILVA, 2011, p. 33). Es decir, aunque ellos procedan de diferentes clases gramaticales, pasan a funcionar como enlaces entre argumentos según las necesidades contextuales de

los interlocutores. Además, pueden ser usados en el nivel discursivo para ordenar (*en primer lugar*), para oponer (*pero*), para dar continuidad (*asimismo*), para indicar cambio de tema (*oye, por cierto*), etc. Los MD son formas gramaticalizadas o en proceso de gramaticalización usadas marginalmente, por lo que “están relacionadas a nociones externas a la predicación oracional” (MARTÍN ZORRAQUINO, 1998b apud NOGUEIRA DA SILVA, 2011, p. 30). Es más, por asumir un valor semántico-pragmático, no son elementos regidos, concordados o circunstanciales.

A tenor de lo expuesto, utilizaremos para desarrollar este trabajo las siguientes nociones morfosintácticas apuntadas por Nogueira da Silva (2011) que sirven para delimitar la categoría de los MD:

- (i) Invariabilidad flexiva;
- (ii) Movilidad distribucional;
- (iii) Vinculación a las nociones externas a la predicación oracional;
- (iv) No pueden ser focalizadas;
- (v) No son respuestas a interrogaciones parciales.

Estas nociones sirven como parámetros para la determinación de unidades lingüísticas que funcionan como enlaces extraoracionales. Así, determinadas por estas cinco propiedades, ocurre un cambio en el estatuto funcional de ciertas unidades de la lengua que dejan su carácter puramente sintáctico y pasan a actuar como elementos de cohesión textual, por medio de los cuales se construye la coherencia global (NOGUEIRA DA SILVA, 2011).

Por cierto, delante de las aportaciones de los estudios sobre los MD desde la perspectiva de la gramática y de la pragmática, se reconoce la importancia del uso de esas piezas de que dispone el interlocutor para su comunicación. Sin esas piezas discursivas para guiar el sentido de lo que se quiere decir mediante el contexto, la lengua resultaría menos ágil y elegante, por lo tanto no tendría los mismos matices de expresividad.

Según Nogueira da Silva (2011), la lista de los MD inventariados permite su caracterización como una categoría pragmática bien consolidada en la organización y orientación del discurso. De esta manera, estudiosos como Dionísio (2006, p. 89), refiriéndose a la estructura sintáctica de los marcadores en el proceso de cohesión textual, plantean que estos son de naturaleza lingüística (verbales y prosódicos) y

paralingüística (gestos, miradas, risas, etc.). Pues bien, delante de la naturaleza estructural de los MD, es importante considerar sus agrupamientos en clases específicas desde el punto de vista de su funcionalidad. Así que, para fundamentar este trabajo, se utilizó la misma clasificación adoptada por Nogueira da Silva (2011) propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999), a saber:

- a. Estructuradores de la información (comentadores, ordenadores, digresores);
- b. Conectores (aditivos, consecutivos, contraargumentativo);
- c. Reformuladores (explicativos, rectificativos, de distanciamiento, recapitulativos);
- d. Operadores argumentativos (operadores de refuerzo y operadores de concreción);
- e. Marcadores conversacionales (marcadores de modalidad epistémica, marcadores de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad, metadiscursivos conversacionales).

ANÁLISIS DE LOS MD EN LOS MANUALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DEL ELE EN BRASIL.

En el ámbito de los estudios lingüísticos actuales, diversas pesquisas han sido implementadas con la finalidad de deslindar el funcionamiento de los MD. Según la Gramática Textual Internacional (GTI), por ejemplo, los MD prototípicos son “expresiones exteriores al contenido proposicional de los segmentos adyacentes, sintácticamente independientes, comunicativamente no autónomos” (GUERRA, 2007, p.76, traducción nuestra), es decir, ellos “no ejercen función sintáctica en el marco de la predicación oracional [y guían] las inferencias que se realizan en la comunicación” (PORTOLÉS, 1998, apud NOGUEIRA DA SILVA, 2011, p. 51). La lingüística, por lo tanto, reconoce la existencia e importancia de estos recursos en los procesos de cohesión y de coherencia que son responsables de la estructuración de textos escritos y orales.

Hoy día se observa, en la didáctica de la enseñanza de lenguas, la inclusión de contenidos de carácter pragmático. La inclusión de los MD, por ejemplo, en manuales desarrollados para la enseñanza del ELE, es una realidad creciente y que carece de estudio. En la enseñanza-aprendizaje del ELE, el estudio de Nogueira da Silva (2011) describe detenidamente la introducción de los MD en los manuales de los niveles B2 y C1, además de concluir la necesidad de nuevas investigaciones sobre la introducción de

los MD en otros *corpus* (manuales de niveles inferiores y manuales con fines específicos) con la finalidad ampliar el conocimiento respecto de la enseñanza de estas unidades para alumnos brasileños.

Los estudios planteados en el ámbito de algunas asignaturas lingüísticas (lingüística pragmática, análisis del discurso, análisis de la conversación y lingüística textual) aseveran la importancia de los MD en la comunicación humana. La contribución de estas asignaturas sirve de fundamento para la construcción del discurso que visa legitimar la enseñanza de esas partículas en sala de clase. De hecho, al cumplir diversas funciones discursivo-pragmáticas, los MD son responsables de las articulaciones tópicas de los textos (orales y escritos) que orientan hacia interpretaciones determinadas, algo inherente a la constitución de la competencia comunicativa. La enseñanza de los MD en las clases de ELE es imprescindible para que los alumnos logren una competencia comunicativa plena. En este rumbo, los materiales didácticos se constituyen vehículos notables para el desarrollo de una didáctica que considere la inclusión de tales recursos lingüísticos.

Así pues, las dos colecciones analizadas en esta pesquisa son compuestas por cuatro volúmenes cada. Los volúmenes que componen estas colecciones corresponden a una serie específica de la enseñanza fundamental (6º año, 7º año, 8º año y 9º año). Y cada volumen está estructurado en ocho unidades temáticas.

Teniendo en cuenta la estructura curricular montada para la enseñanza de ELE en las clases de fundamental donde se utilizan los materiales didácticos analizados en este estudio, se observa, a continuación, el plan general de los MD que son introducidos por serie/nivel, bien como, los grupos de MD que están dispuestos cada volumen. Así que, se constata la siguiente distribución de los MD en la estructura general de las dos colecciones:

Cuadro 1: introducción de los MD por serie/nivel de la colección Saludos.

SALUDOS: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA (trienio 2011/2012/2013)		
Volumen	Nivel Correspondiente	MD
5ª serie/ 6º año	A1	No se introducen
6ª serie/ 7º año	A2	No se introducen
7ª serie/ 8º año	B1	No se introducen
8ª serie/ 9º año	B2	<i>Y, pero, por eso, así que, porque, sin embargo.</i>

Cuadro 2: introducción de los MD por serie/nivel de la colección Cercanía.

CERCANÍA: ESPAÑOL(aprobado para el trienio 2014/2015/2016)		
Volumen	Nivel correspondiente	MD
6º año	A1	No se introducen
7º año	A2	<i>Porque</i>
8º año	B1	<i>Al fin y al cabo, pero, pues, en fin, en resumidas cuentas, después de todo, finalmente, primero, por un lado, por otro lado, después, luego, en fin, además, y, en cambio, por el contrario, sin embargo, o sea, es decir, esto es, en otras palabras.</i>
9º año	B2	<i>Sin embargo, no obstante, esto es.</i>

Al observar la introducción de los MD en las colecciones analizadas en este estudio, es posible concluir que la estructuración de las unidades didácticas no sigue parámetros teórico-metodológicos claros para la introducción de estas partículas según el nivel de enseñanza; como, por ejemplo, clasificaciones más detalladas de los MD del español actual o el PCIC, que indica que piezas son apropiadas para los niveles acotados.

En la colección *Saludos*, los volúmenes correspondientes a las tres primeras series no hacen cualquier referencia a tales partículas y, solamente en el volumen correspondiente a la 8ª serie, se introducen algunas partículas (*y, pero, por eso, así que, porque, sin embargo*) que asumen el valor semántico-pragmático de MD conectores. Cabe comentar que, en ese volumen, tales piezas son tratadas exclusivamente desde una perspectiva sintáctica sin hacer referencia al aspecto pragmático que pueden alcanzar.

En cuanto a la colección *Cercanía*, la lista de palabras que figuran como MD es mucho mayor, pero la introducción de los MD en los volúmenes que componen esta obra no tiene una simetría con los parámetros ya destacados para la enseñanza del ELE. En este sentido, se constató la introducción de MD solamente en los volúmenes correspondientes al 7^a, 8^o y 9^o años; lo que contrasta con lo que se prevé en el PCIC, que propone la enseñanza de los marcadores *¿no?*, *¿he*, *y*, *pero*, *porque*, *también*, *tampoco* y *por ejemplo*, desde el nivel de usuario básico A1, correspondiente a los manuales del 6^o año de la enseñanza fundamental. Es posible observar en estos tres volúmenes el carácter sintáctico en la enseñanza de tales recursos. Sin embargo, es, en el volumen del 8^o año, donde se hace vagamente referencia acordes con las funciones semántico-pragmáticas de algunas piezas descritas por Martín Zorraquino y Portolés (1999): *primero*, *por un lado*, *por otro lado*, *después*, *luego*, *en fin* (ordenar ideas); *además* e *y* (añadir cosas); *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo* (contraargumentar); y *o sea*, *es decir*, *esto es*, *en otras palabras* (reformular y explicar). Las demás piezas presentes en esta colección (*porque al fin y al cabo*, *pero*, *pues*, *en resumidas cuentas*, *después de todo*, *finalmente*, *no obstante*) son introducidas sin mencionar cualquiera de sus funciones semántico-pragmáticas en el discurso.

Teniendo en cuenta la legitimidad de la enseñanza de los MD en las clases de ELE como factor de desarrollo de una competencia comunicativa plena del aprendiente, es imprescindible que también los alumnos de la red pública de Brasil tengan acceso a un soporte didáctico favorable a la enseñanza metodológica adecuada de estas piezas importantes para construcción del sentido discursivo. En este sentido, la existencia de materiales didácticos acordes con el PCIC, por ejemplo, contribuiría a la consecución de los objetivos de los *Parâmetros Curriculares Nacionais/ LínguaEstrangeira (MEC)*.

Los grupos de MD introducidos en los manuales de enseñanza fundamental.

El análisis de la introducción de MD en los volúmenes de las colecciones *Saludos* y *Cercanía* ha permitido comprobar los grupos de MD que fueron tratados en estos manuales, objeto de este análisis. Según Nogueira da Silva (2011), cada grupo de marcadores debe ser tratado en los manuales como compartimentos estancos, además de presentar aclaraciones sobre la función de cada grupo que sean comprensibles a los alumnos. De ahí que no es productivo para la enseñanza de los MD la introducción de piezas de diversos grupos (con funciones diferenciadas) en una misma unidad didáctica.

Delante de lo expuesto, se observó, en la colección *Saludos*, la introducción de piezas solo en el último volumen, donde todas pertenecen al mismo grupo, o sea, la clase de los marcadores conectores cuya función es enlazar semántico y pragmáticamente un miembro discursivo con otro miembro que le antecede. Los demás grupos de MD, importantes para la estructuración de los textos orales y escritos, no son mencionados en las unidades de la colección.

Respecto de la colección *Cercanía*, pese a que no se presente, en los manuales investigados de esta colección, las funciones semántico-pragmáticas de todas las piezas, se observó una mayor cantidad de grupos de marcadores, como por ejemplo, los reformuladores, los conectores, los estructuradores de la información, los operadores discursivos. Sin embargo, no se introducen en ninguna de las unidades analizadas los marcadores conversacionales. Cabe comentar que la mayoría de los MD de esta colección está agrupada en una misma unidad didáctica, lo que dificulta la comprensión de la función de tales partículas por parte de los alumnos.

El siguiente cuadro ilustra los grupos de MD introducidos en las dos colecciones analizadas, así como su situación en las unidades didácticas que componen los volúmenes:

Cuadro 3: grupos de MD tratados en la colección *Saludos*.

<i>SALUDOS: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA</i>	
Grupos de MD	Situación
Estructurad. de la información	No se introducen
Conectores	Se introducen en las unidades 4 y 5 de la 8ª serie un total de seis marcadores bajo la denominación conjunción: <i>y</i> (aditivo); <i>pero, sin embargo</i> (contraargumentativo); <i>por eso, así que</i> (consecutivo); <i>porque</i> (justificativo).
Reformuladores	No se introducen
Operadores discursivos	No se introducen
Marcadores conversacionales	No se introducen

Cuadro 4: grupos de MD tratados en la colección *Cercanía*.

CERCANÍA: ESPAÑOL

Grupos de MD	Situación
Estructurad. de la información	Este grupo de MD es introducido en la unidad didáctica 6 del volumen del 8º año bajo las designaciones de conjunciones y estructuras: <i>pues</i> (comentador); <i>finalmente</i> (cierre); <i>primero, por un lado</i> (inicio); <i>por otro lado, después, luego</i> (continuidad).
Conectores	En la unidad 2 del volumen del 7º año se introduce el MD <i>porque</i> (justificativo) sin ninguna etiqueta específica. En la unidad didáctica 6 del 8º año se introducen bajo los términos conjunciones y estructuras los siguientes MD: <i>pero, en cambio, por el contrario, sin embargo</i> (contraargumentativo); <i>además, y</i> (aditivo). El MD <i>sin embargo</i> es reintroducido junto con el MD <i>no obstante</i> (contraargumentativo) en la unidad 7 del 9º año, bajo las etiquetas marcadores discursivos y conectores.
Reformuladores	Estos MD son presentados solo en el volumen del 8º año, unidad 6, bajo las denominaciones conjunciones y estructuras: <i>al fin y al cabo, en fin, en resumidas cuentas</i> ⁵ (reformulador/ recapitulativo); <i>o sea, es decir, esto es, en otras palabras</i> (reformulador/ explicativo). El MD <i>esto es</i> se encuentra nuevamente introducido en la unidad 4 del volumen del 9º año sin cualquier etiqueta.
Operadores discursivos	Ocurre solamente un caso de este grupo de MD en toda la colección sin cualquier etiqueta específica. Se trata del MD operador de refuerzo

⁵ Este MD es el único caso de los reformuladores recapitulativos que se introduce en la colección *Cercanía* que no se halla bajo cualquier término como los demás.

	argumentativo <i>después de todo</i> , que se encuentra en el volumen 8º, unidad 6.
Marcadores conversacionales	No se introducen

Se puede observar, en el análisis de las dos colecciones, que la mayoría de los MD está agrupada básicamente en una única serie. En la colección *Saludos* las piezas que asumen el estatuto de marcador están agrupadas en dos unidades de la 8ª serie, mientras que de los 25 MD presentados en *Cercanía*, 22 son introducidos en el volumen del 8º año en una única unidad didáctica. Hecho que compromete el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente, pues se espera erróneamente que en solo una serie de fundamental el alumno pueda aprender todas las dimensiones de utilización de los MD en el discurso oral y escrito. De hecho, eso demuestra ausencia de nociones respecto de la importancia de una enseñanza de tales piezas distribuidas adecuadamente por nivel de enseñanza y serie correspondiente, así como enseñarlas por compartimientos estancos según su función.

A tenor de lo expuesto, cabe comentar que, entre las dos colecciones analizadas, *Saludos* es la que presenta un déficit mayor en la introducción de los MD, pues esta colección hace referencia solamente al grupo de los conectores bajo la etiqueta conjunción. Así que, de la clasificación de MD adoptada en este estudio, *Cercanía* no introduce solo el grupo de los marcadores conversacionales.

En las series y unidades didácticas de los manuales *Saludos* y *Cercanía*, el grupo de los marcadores conversacionales no aparece. Esta carencia o ausencia del grupo de los MD conversacionales, en dichos manuales, va en contra de lo que los estudiosos de la conversación señalan con respecto a la importancia de este tipo de marcador en la orientación de la interacción conversacional, es decir, estos MD, típicos del habla, son responsables de la “conexión entre las acciones discursivas de los interlocutores” (GUERRA, 2007, p. 63) y, por eso, “son formas muy frecuentes en las conversaciones diarias” (NOGUEIRA DA SILVA, 2011, p. 346). Así pues, es importante que los marcadores conversacionales sean estudiados en las clases de ELE, así como, tratados adecuadamente en los manuales de Enseñanza Fundamental para que los alumnos puedan aprender a comunicarse con fluidez y espontaneidad. La ausencia de este grupo de marcadores en el *corpus* de esta investigación apunta para una realidad de desatención a determinados aspectos de la comprensión y expresión oral en los

manuales de ELE, hechos para este nivel de educación básica en Brasil. En este sentido, Nogueira da Silva (2011) presenta un panorama preocupante respecto de la falta de atención a los MD conversacionales en manuales de niveles B2 y C1 usados en Brasil. Así, según este autor, es necesario el desarrollo de estudios de carácter teórico-metodológico respecto de la aplicación de este grupo en las clases de ELE.

En una perspectiva cronológica, dada la secuencia de utilización de las dos colecciones en colegios de Enseñanza Fundamental (Saludos en el trienio 2010/2011/2013 y Cercanía prevista para 2014/2015/2016), es posible notar que ya comienzan a surgir señales de una apertura didáctica para la inserción de los marcadores del discurso en los manuales de este nivel de educación básica en Brasil.

La colección Cercanía, de modo particular, aunque de manera equivocada, como se demostró en este estudio, introduce algunas piezas junto con funciones acordes con la taxonomía para las funciones propuesta por Martín Zorraquino y Portolés. En la página 111 del volumen 8º año, por ejemplo, se encuentran explicaciones, tales como “si quieres ordenar tus ideas” para algunos estructuradores de la información (*primero, segundo, por un lado, por otro lado, después, luego, en fin*), “si quieres añadir las cosas/ si quieres contraargumentar” para algunos conectores (*además, y, en cambio, por el contrario, sin embargo*) y “si quieres reformular algo y explicarlo” para algunos reformuladores (*o sea, es decir, esto es, en otras palabras*). Cabe comentar que tales explicaciones sobre la función semántico-pragmática de los MD son las únicas halladas en el análisis de las dos colecciones. Asimismo, ellas son presentadas de manera muy superficial, sin hacer referencia a ejemplos y ejercicios que aclaren y fijen el sentido de estas unidades. En realidad, se nota que estas únicas explicaciones son presentadas para introducir MD que se pueden usar como posibilidad de substitución de unidades explotas previamente. En otras palabras, se introduce de modo preliminar determinados MD sin hacer referencia clara y objetiva a sus funciones (se usa el método inductivo) y, a continuación se introduce otros MD como alternativa para los que ya fueron introducidos preliminarmente, pero junto con informaciones que no explican bien su función.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, el análisis de las colecciones Saludos y Cercanía propone la manera como los MD son tratados en los manuales de Enseñanza Fundamental en Brasil. Así pues, se puede concluir lo siguiente: (i) los MD no son introducidos en las unidades didácticas en compartimentos estancos según su función en la organización del discurso, lo que dificulta el aprendizaje de estas partículas discursivas por los aprendientes según Marchante Chueca (2005 apud NOGUERA DA SILVA, 2011, p. 325); (ii) la introducción de los MD no respeta el nivel de aprendizaje indicado para determinados MD según el PCIC, que justamente se basa en estudios recientes que orientan hacia una adecuada introducción de tales recursos lingüísticos; (iii) el grupo de los MD conversacionales no figura en las unidades didácticas de los manuales analizados, lo que contradice en cierta medida los principios teóricos en que se basan las colecciones.

En definitiva, en este estudio se comprueba que los manuales de ELE analizados introducen los MD de manera inadecuada en sus unidades didácticas. Se observa en esos métodos la ausencia de una introducción de los MD que sea acorde con los planteamientos de los estudios actuales de la lingüística pragmática que se preocupan en comprender la realidad de los marcadores discursivos.

REFERENCIAS

- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda;
- BENTES, Ana Cristina. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínio e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-142. (v.2)
- DURÁN, E. Montolío. La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. In: ZORRAQUINO, M. A. Martín; DURÁN, E. Montolío. (Orgs.). **Los marcadores discursivos: Teoría y análisis**. Madrid: Arco/Libros, 1998. p. 93-119.
- GUERRA, A. R. **Funções Textual-Interativa dos Marcadores Discursivos**. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2007.
- INSTITUTO CERVANTES. Plan curricular del Instituto Cervantes. **Niveles de referencia para el español**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. (3 vols.).

COIMBRA, Ludmila et al. **Cercanía: español**. São Paulo: Edições SM, 2012. (4 vols.)

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Saludos: curso de lengua española**. São Paulo: Ática, 2009. (4 vols.)

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del Discurso. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Orgs.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. Tomo 3. pp. 4051-4213.

NOGUEIRA DA SILVA, Antonio M. **Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE**: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños. 2011. 543 f. Tesis (Doctorado en Lengua Española) - Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2011.

NOGUEIRA DA SILVA, Antonio M. Las teorías Pragmáticas y los marcadores del discurso. **Letra Magna Revista de Divulgação Científica em Língua, Linguística e Literatura**. 13. 2010. Disponible en: <http://www.letramagna.com/anteriores13.htm> [Consultado en enero de 2013].

PORTOLÉS, J. La Teoría de la Argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. In: ZORRAQUINO, M. A. Martín; DURÁN, E. Montolío. (Orgs.). **Los marcadores discursivos: Teoría y análisis**. Madrid: Arco/Libros, 1998. p. 71-91.

REFLEXÕES SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

Dinelson Serrão da SILVA

Maria Helena da Silva VIANA

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Introdução

Alfabetizar, segundo o dicionário Aurélio (2005), é ensinar a ler e a escrever; portanto, de acordo com essa definição, alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita. No entanto, esse é um conceito muito limitado e que tem suscitado muitas discussões ao longo do tempo. Atualmente, é pertinente afirmar que alfabetização e letramento são práticas interligadas e indissociáveis. Entendemos letramento como o resultado da ação de aprender e utilizar, nas práticas sociais, a leitura e a escrita. Por isso, precisamos levar em conta a vivência anterior à escola e a relação do indivíduo no meio em que está inserido. A aquisição e utilização da língua materna iniciam-se logo na infância e está intimamente ligada ao modo como a família instrui ou estimula sua criança para o mundo das letras. Seja contando casos, seja lendo uma história para dormir, seja ouvindo músicas, seja participando de cultos religiosos, seja comprando livros ou lendo o jornal, a família é, em primeira instância, consciente ou inconscientemente, responsável por apresentar a língua materna a seus filhos.

Entretanto, para as crianças vindas das classes populares, filhos de trabalhadores sem nenhuma ou pouca escolaridade e sem convívio ou familiaridade com a língua escrita e a cultura letrada, o caminho para a aquisição da cultura escrita é bem mais difícil.

Para Marcuschi (2003) “a alfabetização historicamente surgiu à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo de ler e escrever.” Entendemos como domínio ativo o fato de que o indivíduo possa utilizar em suas relações cotidianas a leitura e a escrita de modo a se expressar, se relacionar com o outro e participar efetivamente da vida em sociedade. É

nesse contexto que cabe a escola o papel de alfabetizar as crianças já nos primeiros anos escolares, desenvolvendo práticas que ampliem sua visão de mundo a fim de favorecer seu ingresso na sociedade letrada.

Em 1998, foi lançada a proposta de reorientação curricular a partir dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo o documento é preciso e importante a construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Veicula a necessidade de se redefinir o papel da escola e os objetivos a serem atingidos nos oito anos de ensino fundamental.

Neste trabalho, pretendemos refletir sobre o processo de alfabetização e sua importância para a formação do indivíduo no intuito da construção de uma sociedade cidadã bem como apresentar as áreas de conhecimento que se articulam para se entender o tão complexo sistema da língua escrita. Apresentaremos as orientações dos PCNs de língua portuguesa e os avanços e as dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita e do letramento das crianças nas escolas. Apresentaremos também sugestões para fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico os estudos e análises feitos por Faraco (2012), Ferreira (2011), Soares (2013), Teberosky (1981), além dos PCNs para a alfabetização (1998).

1 - Principais reflexões sobre o processo de alfabetização

É consenso afirmar que o processo de alfabetização não é algo mecânico, mas bastante complexo, resultado de múltiplas perspectivas e enfoques, que leva em consideração três elementos básicos: quem ensina, quem aprende e a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

O primeiro elemento é o professor-alfabetizador, o responsável pela tarefa de alfabetizar, que nem sempre conta com uma formação pedagógica adequada e compatível com essa responsabilidade tão importante para a sociedade. No entanto, é um profissional que deve ter o compromisso de orientar o processo de alfabetização dos alunos e auxiliá-los nas dificuldades encontradas durante esse percurso.

Segundo Faraco (2012) “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino, para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-los.” Como mediador do processo de aquisição da leitura e escrita,

o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento para superar as dificuldades encontradas pelas crianças ao longo do caminho e propor práticas metodológicas para a superação dessas barreiras.

O segundo elemento é o aluno, ser que pensa, que se relaciona com seus pares, que tem problemas sociais, econômicos, e, muitas vezes, psicológicos, mas que chega à escola com grandes expectativas e vontade de aprender.

Para Ferreiro (2011) “De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para se dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em contínuo processo de aprendizagem.” Portanto, os professores alfabetizadores têm em suas mãos os sujeitos apropriados para a orientação e o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

O terceiro elemento diz respeito à natureza do sistema de representação alfabética da linguagem com suas características específicas e que concepções crianças e professores têm sobre este objeto. Segundo Ferreiro (2011) “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.” Partindo dessa dicotomia, percebemos que, ler e escrever, é um processo gradativo que vai do decodificar uma letra, uma sílaba, uma palavra até atribuir significados mais amplos aos significantes.

Para Soares (2013) “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.”

No entanto, esses conceitos são parcialmente verdadeiros, pois a escrita não é mera representação da língua oral, pois não há total correspondência entre fonemas e grafemas, ou seja, nem sempre se escreve como se fala. Assim como os problemas de compreensão/expressão da escrita são diferentes dos da língua oral. A língua escrita e a oral são sistemas que se organizam de forma diferenciada. A língua oral se vale de recursos não-verbais que não ocorrem na escrita. Sobre isso Faraco (2012) diz que “o meio oral conta na composição do processo de significação com o apoio do gestual e facial, a cadeia falada tem uma linha melódica que lhe é dada pela entonação e pelo jogo da intensidade e duração com que se proferem os segmentos sonoros. Tudo isso falta ao meio escrito. Ele é, de certa forma, um meio parco de expressão.”

Por isso a complexidade de ensinar a língua escrita. Para auxiliar na maior expressividade da escrita é que foram criados alguns recursos gráficos como a

pontuação, que, no entanto, ainda são insuficientes em comparação ao apoio prosódico, facial e gestual que acompanham a fala.

Outro aspecto que deve ser mencionado é o da alfabetização funcional, conceito recente que pressupõe a utilização da leitura e da escrita em meios sociais letrados. O homem vive em uma sociedade letrada e precisa vagar por inúmeros espaços que exigem dele uma compreensão de idéias e opiniões e dizeres contínuos e sistemáticos, veiculados de forma impressa e dos quais não pode se eximir; logo, para que ele possa estar inserido e atuar de forma participativa nesse meio cultural, é preciso ter o domínio da leitura e da escrita.

2 - Áreas do conhecimento envolvidas no processo de alfabetização

Para se entender o complexo e multifacetado processo de alfabetização é preciso considerar uma articulação entre várias áreas do conhecimento como a psicologia, a psicolinguística, a sociolinguística e a própria linguística.

A perspectiva psicológica estabelece relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção corporal, espacial, temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc.). Essa visão da alfabetização dominou durante muito tempo e foi responsável por atribuir a responsabilidade pelo fracasso das crianças às chamadas “disfunções psiconeurológicas” da aprendizagem da leitura e da escrita (afasia, dislexia, disgrafia, disortografia, disfunção cerebral mínima etc.) e a consequente utilização de testes psicológicos e testes “de prontidão” como medidas das condições intelectuais da criança para a alfabetização.

Mais recentemente, o foco da análise psicológica da alfabetização voltou-se para abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget, aprofundadas pelas pesquisas de Emilia Ferreiro.

Os estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade lingüística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é aprendida pelo sistema visual, quando a criança lê ,etc.

A perspectiva sociolinguística da alfabetização se refere aos usos sociais da língua. Um dos problemas dessa perspectiva diz respeito às diferenças dialetais. A criança quando chega à escola já domina um dialeto oral que pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional. Outro aspecto é que processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em todas as regiões do país, já que as diferenças regionais são evidentes.

Em relação à diferenciação das classes sociais, outra questão que se põe é que as crianças de classes mais favorecidas chegam à escola com mais familiaridade com o chamado padrão culto da língua enquanto as crianças de classes menos favorecidas chegam em desvantagem, se considerarmos que elas não têm essa vivência.

Outro aspecto variante é o das funções, objetivos e situações da língua oral e escrita para cada comunidade. Para as classes mais populares os objetivos atribuídos à leitura e escrita são totalmente diferenciados daqueles das classes mais favorecidas.

Desse modo, a alfabetização é um processo de natureza psicológica, psicolinguística e também sociolinguística. De acordo com Silva (1981) “Do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”.

Esta última é que se constitui a aprendizagem da leitura e da escrita: processo de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. A dificuldade reside no fato de não haver correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita da língua portuguesa, pois um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema. Nesse sentido, o processo de alfabetização significa um progressivo domínio de regularidades e irregularidades.

Além disso, aos fatores psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos é preciso acrescentar os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que condicionam o processo de alfabetização, e nesse sentido, cabe à escola e a seus professores alfabetizadores desenvolverem práticas de alfabetização que superem essas barreiras e auxiliem os alunos a se apropriarem significativamente do universo escrito da língua.

3 - Reflexões sobre aspectos metodológicos para a alfabetização

É comum ouvirmos alguns professores alfabetizadores preocupados em encontrar o melhor método para as crianças aprenderem a ler e a escrever, esse é um tema recorrente nas últimas décadas e objetos de estudos em encontros de professores e pesquisadores sobre alfabetização. Ainda hoje esta questão se apresenta e, portanto, merece ser analisada.

Para Soares (2013) “na perspectiva associacionista, o método é fator essencial do processo de aprendizagem da língua escrita, porque é considerado determinante dessa aprendizagem”. Segundo essa concepção é por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, a criança dependeria de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita; porém, a concepção psicogenética se contrapõe a essa idéia na medida em que a criança é vista como um sujeito ativo, capaz de construir o conhecimento da língua escrita. Nesse sentido, a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas a partir da relação da criança com a língua escrita.

Por essa visão interacionista, as dificuldades da criança no processo de aprendizagem da língua escrita passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações no processo de construção da língua escrita. De acordo com essa perspectiva, o método de ensino tradicional pode prejudicar o processo de aprendizagem da criança, bloqueando-o ou dificultando-o, uma vez que entende o erro como incompetência.

Outro ponto a se considerar é a organização e o caráter teleológico que a sociedade atribui à escola, uma vez que esta seleciona conteúdos que transmite, homogeneiza, sistematiza, distribui e fixa tempo em que deve ocorrer a apropriação desses conteúdos e trabalha em função dos resultados a serem obtidos em grau aceitável. Dessa forma, não observa e não respeita os interesses do sujeito aprendiz com suas características peculiares, seu ritmo e tempo próprios para a construção de seu conhecimento.

Para Teberosky (1985) “a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tem desde pequena com a

cultura escrita”, assim há a importância de se criar em sala de aula um ambiente alfabetizador favorável à aprendizagem e necessidades de se usar a escrita, fazendo com que o aprendiz se sinta parte desse universo escrito.

A preocupação da escola deve se pautar em criar estratégias favoráveis para oferecer as condições estruturais, organizacionais e materiais necessários para que o professor realize um trabalho pedagógico consistente e comprometido com os reais interesses dos educandos.

Recentemente nos estudos sobre o tema método, observamos que se convencionou substituir o termo método por proposta. Porém, é preciso ter clareza que, mudando ou não a nomenclatura, o professor deve se valer de ações ou propostas que visem a atingir um dos objetivos a se propõe a escola: a aquisição da língua escrita pela criança.

4 – Iniciativas importantes para fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador

Para facilitar o processo de inclusão da criança ao mundo da escrita é preciso fazer da sala de aula e da escola um ambiente alfabetizador, para tanto sugerimos algumas iniciativas como: dar lugar de destaque na sala de aula ao alfabeto da língua portuguesa; fixar o calendário anual e atualizar diariamente com o auxílio das crianças, dando ênfase às datas comemorativas e aos aniversariantes do dia; montar uma pequena biblioteca com várias revistas em quadrinhos, parlendas, livros de poemas, lendas, fábulas, contos, jornais e outros materiais impressos para serem manuseados pelas crianças de modo a aguçar a curiosidade pelo universo escrito bem como escolher diariamente um desses textos para serem lidos para a turma; fixar mapas da cidade, do bairro, do estado e do país de modo a levar a criança a se localizar no espaço geográfico; montar um cartaz com o nome dos alunos da turma em ordem alfabética e seu respectivo crachá entregue a eles diariamente para que se familiarizem com a escrita de seu nome; organizar um mural atualizado periodicamente com todas as produções escritas dos alunos ou trazidos pela professora.

É importantíssimo que os professores alfabetizadores pratiquem a leitura em voz alta para que os alunos observem o mecanismo dessa experiência e ao mesmo tempo sintam vontade de adquirir essa habilidade. Além disso, os aprendizes obtêm informações e conhecimentos que não possuíam anteriormente.

Outro aspecto importante no trabalho pedagógico é o número de alunos nas classes de alfabetização, esse deve girar em torno de 20 a 25 alunos. A partir desse quantitativo, o professor deve formar grupos menores de crianças para que elas possam interagir e ter a oportunidade de se expressarem oralmente umas com as outras e, dessa forma, contribuírem com seus conhecimentos e experiências anteriores e somar com os adquiridos no contexto escolar.

É evidente que o tema não se esgota por aqui, pois há discussões sobre a necessidade de se criar e se organizar o material didático específico para cada realidade. Já se levantou a hipótese da regionalização da cartilha e organização de programas de alfabetização para as classes populares, entretanto, são questões que devem ser aprofundadas à luz dos aspectos sociolinguísticos, culturais e políticos da alfabetização.

Precisamos ter clareza que, para superar as dificuldades no processo de alfabetização, é necessário investir na formação do professor alfabetizador _ o que não vem sendo feito sistematicamente no Brasil – uma vez que o educador precisa compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) bem como todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização.

5 - Orientações dos PCNs sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola

De acordo com os Parâmetros (1998), o ensino de Língua Portuguesa na escola pode ser considerado como resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

Nessa tríade, o aluno é o sujeito da ação de aprender, ou seja, aquele que age sobre o objeto do conhecimento (tudo que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer).

O segundo elemento da tríade é a língua (o objeto do conhecimento). Trata-se da língua tal como se fala e escreve fora da escola, a língua que existe nos textos escritos que circulam socialmente, bem como a língua que se fala em instâncias públicas.

O terceiro elemento da tríade, o ensino, é concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito (aluno) e objeto do conhecimento (a língua).

É importante ressaltar que essa mediação só acontecerá se o professor planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. Enfim, no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, é preciso que o professor seja consciente de sua importância, não se deixando levar pela afirmação de algumas teorias pedagógicas de que o conhecimento é uma construção do aprendiz, pois não se pode aceitar que os alunos aprendem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles.

Para que a escola obtenha êxito no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, é necessário que ela trabalhe a diversidade de textos que circulam socialmente. Não se pode exigir do aluno a reflexão crítica e imaginativa, sem que o professor se utilize dessa prática em suas aulas. Segundo os PCNs(1998) “Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los.”

Quando se fala nesse universo de textos, a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é para que se incluam nesse processo textos das diferentes disciplinas a fim de que não se perpetue, nas salas de aula, a ideia de que trabalhar com textos é tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa, ainda que seja tarefa desta disciplina tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

É importante que fique claro ao professor de Língua Portuguesa que, embora as orientações dos Parâmetros Curriculares elejam o texto como foco de estudo, o trabalho com elementos gramaticais, ou seja, a metalinguagem, não é posto de lado.

O que não se pode mais conceber nas aulas de Língua Portuguesa é o trabalho mecânico com a metalinguagem, trabalho no qual o aluno apenas é levado a identificar, classificar e descrever os elementos linguísticos. O que se busca efetivamente aos se trabalhar com os diferentes textos é a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

5.1 Alfabetização e ensino da língua

Os PCNs (1998), ao tratarem sobre alfabetização e ensino da língua portuguesa, chamam atenção para uma prática que dominou a metodologia da alfabetização no Brasil por muito tempo: a de que o professor deveria ensinar o sistema alfabético da

escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português – o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo.

Os Parâmetros alertam para o fato de que o conhecimento disponível hoje propõe uma revisão dessa metodologia e aponta para a “necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis”.

Façamos, assim, alguns questionamentos: i) Por que muitos professores no Brasil se prendem ainda a metodologias “ultrapassadas”? ii) Há poucas mudanças na trajetória conceitual e metodológica na alfabetização em nosso país? iii) Os professores da rede pública de ensino no Brasil não estão se aperfeiçoando por falta de iniciativa própria? iv) Esse problema se dá pela falta de comprometimento das Secretarias de Educação em oferecer educação continuada aos professores?

Acreditamos que, somados a esses questionamentos, há outros fatores que comprometem a prática de alfabetização em nosso país, mas não nos cabe, no momento, uma abordagem mais aprofundada sobre essa questão, todavia consideramos importante revelar o que diz Soares (2004) sobre o assunto:

Um olhar histórico sobre a alfabetização no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos.”(Soares, 2004,p.96)

Refletindo sobre o que foi dito por Soares (2004), retomamos o que dizem os PCNs (1998) com relação ao ensino da Língua Portuguesa na alfabetização reafirmando que a “conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático”. Os Parâmetros Curriculares deixam claro ainda que não é para o professor desconsiderar o ensino da escrita alfabética. Não se pode negar

que “a capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como- verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor.”

O que deve fazer o professor nesse processo de alfabetização? Ele deve orientar-se para o fato de que o foco da aprendizagem de Língua Portuguesa está no texto, ou melhor, na diversidade textual que existe fora da escola e que esses textos podem e devem estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Também é fundamental que o professor, ao trabalhar a produção textual com os alunos, tenha a preocupação de focar a construção textual que faça sentido para eles, que esses textos não sejam meros instrumentos para as aulas de gramática pura em sala de aula. O aluno precisa entender para quê e para quem esses textos são produzidos.

Os PCNs (1998) chamam atenção para o fato de que o ensino da Língua Portuguesa no Brasil tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se considera aditiva, ou seja: “ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos”. Os Parâmetros (1998) falam o seguinte sobre essa questão:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.(Brasil, 1998,p.29)

Os PCNs criticam, ainda dentro dessa abordagem aditiva de ensino, o fato de a escola trabalhar com textos que só servem para ensinar a ler. “Textos que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases”.

Entendemos que não é tarefa fácil trabalhar com leitura e produção textual em sala de aula, principalmente quando o professor alfabetizador não possui formação acadêmica em Letras. O que dizem os PCNs sobre isso?

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa? (Brasil, 1998,p.28)

Não podemos fugir à pergunta: quem garante esse papel, esse título, essa formação ao professor? A verdade é que não temos uma resposta pronta para essa questão, o que sabemos é que esse ponto é indispensável para a superação de lacunas e fracassos ao longo do processo de aquisição da leitura e escrita pelos alunos. Mais importante ainda é garantir que todo professor esteja bem letrado, uma vez que é impossível exigir da escola que desenvolva práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e que dominem a escrita com autonomia.

O grande desafio do sistema educacional brasileiro está em investir em formação em serviço e continuada para que os professores adquiram a competência e o conhecimento necessários para cumprir um dos papéis mais importantes da escola: favorecer o ensino e aprendizagem da língua de modo a formar cidadãos capazes de construir sua história e participar ativamente do meio letrado em que vivem.

6. Contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao processo de alfabetização

Embora os PCNs (1998) procurem dar um norte para a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, as escolas, em sua grande maioria, não seguem essas diretrizes e ainda pautam o seu fazer pedagógico em modelos tradicionais.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm contribuído muito pouco para alterar a prática escolar tradicional uma vez que os impactos nos resultados quinze anos após sua aplicação têm sido muito modestos.

Segundo Faraco (2012)

Há, evidentemente, várias razões para a pouca reverberação escolar dos PCNs, a começar pelo próprio fosso que separa a universidade e a escola média (embora os professores desta sejam formados por aquela). Por outro lado, a transmissão do saber pronto e apostilado dá, certamente, mais segurança à prática escolar, em especial àquela de um professor sobrecarregado de aulas, mal remunerado e sem formação adequada. Faraco, 2012, p. 88)

Como diminuir esse fosso a que se refere Faraco (2012)? Uma das saídas é, com certeza, o investimento em formação continuada, que possibilite ao professor aumentar o leque de seus conhecimentos linguísticos, além de discutir, refletir e propor ações que permitam que a escola viabilize a elaboração de projetos pedagógicos comprometidos na perspectiva de uma escola letradora. Além disso, é necessário que as políticas educacionais resultem em uma remuneração decente ao profissional da educação,

oferecendo-lhe condições propícias de qualificação a fim de garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A partir de uma pequena investigação feita por nós com professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino da grande Belém, pudemos contatar a necessidade de uma formação continuada, pois as respostas aos nossos questionamentos foram vagas, insuficientes, algumas desconexas com a pergunta, demonstrando lacunas consideráveis na formação e na prática pedagógica dessas profissionais da educação.

Apenas como ilustração dessa problemática, foi feita a seguinte pergunta às professoras alfabetizadoras: “Qual o principal método você utiliza em sua prática pedagógica?” As respostas da maioria dessas professoras demonstram que não compreendem o significado da palavra método. Para comprovar essa constatação, reproduzimos duas respostas, a seguir: a) “é conhecer o aluno através de conversas e jogos pedagógicos, você desenvolve o conhecimento e sua coordenação motora e sabe quem é capaz, quem escreve e tem suas dificuldades com cursiva e bastão.” [Talvez a informante quisesse ter dito letra do tipo cursiva e do tipo bastão.] b) “Eu utilizo o método instintivo, o que funcionar.” Em relação à resposta (a), observamos que a ideia da informante sobre pensar nos alunos como capazes e não capazes vem de encontro aos estudos realizados por Ferreiro (2011) para quem os aprendizes não devem ser classificados como fracos ou fortes, pois todos os alunos têm condições, tempo e ritmo próprios para aprender. Com relação à resposta (b) nossa preocupação é ainda maior, pois como conceber uma prática alfabetizadora pautada no instinto? Sabemos que, para que o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa alcance seus objetivos, é necessário um planejamento organizado em sequências didáticas bem relacionadas entre si e com recursos materiais que colaborem para esse fim. Também é preocupante o desconhecimento da maioria das professoras alfabetizadoras informantes sobre as orientações dos PCNs, uma vez que suas respostas não revelam nem de longe essas diretrizes, como exemplificamos com a resposta da informante a seguir: “De acordo com o “PCN” e como base temos e passamos a conhecer a teoria, depois é só você usar e por em prática o conhecimento e seus conhecimentos.”

Considerações finais

Ressaltamos a importância do processo de alfabetização para a inserção e participação consciente do indivíduo ao meio social letrado. Com isso há a necessidade de a escola e de seus professores alfabetizadores estarem bem conscientes de seu papel no que tange a um dos objetivos do ensino da língua portuguesa: garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

É importante ressaltar que a alfabetização é apenas uma parte do processo, a inicial, a qual o domínio da linguagem escrita está subordinado. Acreditamos que se essa etapa for bem direcionada de forma a levar os alunos, gradativamente, a compreenderem os mecanismos da língua escrita, a continuidade do processo se dará de maneira mais eficiente.

Entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram um norte para discussões de reorientar o trabalho pedagógico dos professores e do coletivo da escola, no entanto, suas diretrizes ainda têm sido pouco estudadas, discutidas e analisadas, precisamos assim, aprofundar as discussões e análises do papel da escola e de seus professores de forma mais ampla e eficiente, mas precisamos também melhorar os resultados das avaliações como Provinha e Prova Brasil, realizadas bianualmente pelas escolas públicas.

Percebemos a relevância do papel do professor alfabetizador no processo de aquisição da língua escrita, no sentido de ser ele o responsável por propor situações alfabetizadoras favoráveis, além de acompanhar o desenvolvimento das crianças nos momentos necessários para ajudá-las a superar as eventuais dificuldades do processo. Entretanto, sua formação profissional ainda deixa muito a desejar, o que pode comprometer o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é preciso lutar por políticas públicas voltadas para a formação continuada e uma remuneração justa a esses profissionais.

Reiteramos o direito das crianças brasileiras de se apropriarem significativamente do código escrito uma vez que a escrita é um produto das culturas em que elas estão inseridas. Fazer com que a criança aprenda a ler e a escrever deve ser compromisso assumido por todos os professores das escolas públicas brasileiras.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio: dicionário escolar de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Artmed Editora, 29 fev. 2004

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

PROBLEMAS DE ALFABETIZAÇÃO OBSERVADOS NO 6º ANO

Djane do Socorro Pereira Benjamim

Gilcélia Amaral Mendes

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da alfabetização no Brasil pode ser dividido em duas fases, na primeira, que se enfatizava o método em si e atribuía-se a responsabilidade do sucesso ou fracasso ao aluno; na segunda, oriunda da teoria difundida pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de 1979, com a publicação de *Psicogênese da Língua Escrita*, livro no qual as autoras supracitadas relatam suas pesquisas sobre o processo de aquisição da escrita pelas crianças, elucidando os “níveis conceituais linguísticos”.

A partir dessa teoria, há no Brasil toda uma reformulação no processo de alfabetização, substituindo-se, gradativamente, o método tradicional pelos princípios da teoria psicogenética. Como comprovação, pode-se observar esse embasamento na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Neste artigo, pretendemos discorrer sobre tal processo, em uma breve abordagem, uma vez que são questões necessárias para que apresentemos alguns dos principais problemas de alfabetização observados em uma turma do 6.º ano de uma escola pública estadual.

De posse do conhecimento teórico acerca de como os alunos aprendem e constroem seus conhecimentos, a partir do elucidado pela teoria construtivista e também pela categorização dos erros ortográficos, é necessário fazermos algumas indagações, a saber: por que algumas crianças chegam ao 6.º ano do Ensino Fundamental (geralmente aos 11 ou 12 anos) sem ainda estarem plenamente alfabetizadas? De que forma, enquanto professores de língua materna, poderemos contribuir para que, de fato, os alunos consigam chegar ao final do ano letivo dominando o código escrito? Que orientações didático-metodológicas o professor de língua materna deve trazer para a sala de aula, a fim de reduzir essas dificuldades?

2. A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: TRADICIONAL X CONSTRUTIVISTA

Sempre houve um grande dilema no Brasil em relação às teorias e aos métodos de alfabetização a serem aplicados. Isso porque, desde a década de 1980, a partir dos estudos de Ferreiro, passou-se a questionar aqui o método de alfabetização tradicional, que até então era utilizado, o qual consistia, basicamente, na compreensão da escrita a partir de etapas: os alunos aprendiam as letras (maiúscula, minúscula, manuscrita); aprendiam a sequência do alfabeto; combinavam as letras entre si, formando sílabas e palavras; soletravam as sílabas; soletravam palavras; liam sentenças curtas e histórias; utilizavam cartilhas. Assim, para se avançar a uma etapa posterior, era necessário que o aluno superasse a anterior.

De acordo com esse método, consideravam-se aptos mesmo aqueles que faziam uma leitura mecânica do texto, por meio da decifração das palavras, até sua leitura com compreensão.

Nesse método, as cartilhas eram utilizadas para orientar os alunos e professores, apresentando um fonema, do mais simples ao mais complexo, e seu grafema correspondente, evitando confusões auditivas e visuais.

Como esse aprendizado era feito de forma mecânica, por meio da repetição, o método tradicional foi considerado pelos críticos como o mais cansativo e enfadonho para as crianças, pois se baseava na repetição, descontextualizada, em que o aluno não criava nada, apenas agia sem autonomia.

Com os estudos de Piaget sobre como as crianças adquiriam conhecimento de acordo com a sua idade intelectual, um novo olhar foi lançado para novas perspectivas pedagógicas. Consequentemente, a partir dos estudos de Ferreiro sobre o processo de aquisição de leitura e escrita das crianças, difundiu-se a Teoria Psicogenética ou Construtivista. Tanto as descobertas de Piaget como as de Ferreiro demonstravam que as crianças tinham um papel ativo no aprendizado. Elas construíam o próprio conhecimento – daí a palavra construtivismo.

De acordo com essa teoria, o processo de aprendizagem da criança sobre a escrita é tido como sistema de representação: há valorização do diagnóstico dos conhecimentos prévios que todas as crianças possuem; há a análise dos erros como indicadores construtivos e hipóteses de aprendizagem; deve existir uma valorização do ambiente alfabetizador; o professor é visto como mediador e não como detentor do

conhecimento; a criança constrói seu conhecimento a partir de suas experiências; há uma ampliação do conceito de letramento; deve haver uma inserção das crianças em práticas sociais, além da ênfase nas dimensões conceituais em detrimento do sistema metodológico do ensino. Deve-se observar, porém, que o Construtivismo não é método de alfabetização, mas uma teoria cujos princípios induziam à modificação de práticas pedagógicas tradicionais.

Nesse sentido, o Construtivismo avaliava os processos pelos quais as crianças evoluíam durante a alfabetização, denominados “Níveis Conceituais Linguísticos”¹, que não dependem da idade biológica das crianças, mas de sua idade psicológica. Cinco níveis compõem esses níveis intelectuais linguísticos: o pré-silábico (dividido em fase pictórica, fase gráfica primitiva e fase pré-silábica), nível intermediário I, nível silábico, nível intermediário II ou silábico-alfabético e, nível alfabético. Cada um desses níveis e subníveis serão abordados com brevidade a seguir:

2.1. Nível Pré-Silábico

A criança quando se encontra no nível pré-silábico apresenta em seu processo algumas fases bem definidas: a fase pictórica, fase gráfica primitiva e fase pré-silábica.

Na fase pictórica há o registro de garatujas, desenhos sem figuração e, mais adiante, desenhos com figuração. A idade varia de acordo com o estímulo, recursos e material gráfico de que a criança dispõe (estimulação linguística). Todavia, algumas crianças somente terão o primeiro contato com materiais escritos na escola.

Mais adiante a criança passa para a fase gráfica primitiva. Essa fase surge logo após quando a criança já consegue fazer o registro de símbolos e pseudoletras, misturadas com letras e números. Apresenta uma linearidade e utiliza-se do seu conhecimento do meio ambiente para escrever, podendo ser bolinhas, riscos, ensaios de letras. Nesta etapa surge uma reflexão sobre os sinais escritos. A criança busca questionar a representação do mundo que a cerca.

Na fase pré-silábica, propriamente dita, acontece a diferenciação de letras e de números, de desenhos e de símbolos e o reconhecimento do papel das letras na escrita.

¹ Esses níveis encontram-se presentes na pesquisa feita por Ferreiro e Teberosky (1985) e são importantes para compreender o processo de aprendizagem da escrita pela criança, tomando como suporte a teoria psicogenética de Jean Piaget, e utilizando-se de dados de pesquisa experimental realizada pelas autoras.

A criança percebe que as letras servem para escrever, embora ainda não saiba como isso ocorre.

No nível pré-silábico a criança apresenta as seguintes concepções: falta de consciência da correspondência entre pensamento e palavra escrita, falta de correspondência entre fonema e grafema; não possui o entendimento acerca do valor sonoro convencional (relação som-letra); não dá importância a ordem das letras; a criança só escreve substantivos, isto é, não incorpora à escrita o uso de artigos e verbos, pois não percebe sua necessidade; utiliza-se de muitas letras para diferentes palavras e imagina que as letras ou sílabas não podem se repetir na mesma palavra.

2.2. Nível intermediário

Após ser questionada pelo professor, a criança entra em conflito. É o conflito que caracteriza o nível intermediário entre o pré-silábico e o silábico. O professor, como mediador, faz com que a criança repense suas certezas. O aluno, por sua vez, ainda não entende a organização do sistema linguístico. O professor, então, passa a exercer papel fundamental para que a criança dê continuidade ao seu entendimento.

No nível intermediário a criança apresenta as seguintes concepções: dúvidas entre a pronúncia e a escrita; a criança já conhece e usa alguns valores sonoros convencionais, além de alguns trechos da palavra, é capaz de justificar a letra inicial e final das palavras.

2.3. Nível Silábico

Neste nível a criança desenvolve certa confiança porque já consegue escrever estabelecendo certa lógica.

Na concepção silábica a criança conta os “pedaços sonoros” (sílabas) e coloca um símbolo (letra) para cada sílaba, podendo ou não apresentar valor sonoro convencional. Nessa fase, a criança ainda continua com dificuldades na leitura de palavras, frases e textos e o professor ainda não consegue ler o que a criança escreveu.

O nível silábico apresenta as seguintes características: após escrever uma palavra, a criança acrescenta mais letras; pois convive por um bom tempo com a hipótese de que há uma quantidade mínima de letras; utiliza uma letra para cada palavra ao escrever uma frase; ainda não define categorias linguísticas (artigo, substantivo,

verbo); apresenta maior precisão na correspondência som/letra, o que não ocorre sempre; faz uso de recorte silábico nas frases.

Percebe-se nessa fase que a criança distingue a sonorização ou fonetização da escrita, o que difere essa fase das anteriores. Isso implica na percepção da correspondência entre grafema e fonema. Em outras palavras, trata-se da apropriação do conhecimento de que existe relação entre o som e a letra.

2.4. Nível intermediário II ou silábico-alfabético

É um nível marcado novamente pelo conflito estabelecido pela criança, pois esta precisa negar a lógica do nível silábico. É o conflito que é gerado pela incapacidade de compreensão daquilo que a criança escreveu. Nesse momento, a criança sente-se desorientada. O papel do professor é primordial para que ela consiga perceber sua escrita, comparando-a com a convencional, possibilitando a percepção do valor sonoro das sílabas. Nessa fase, a criança está a um passo da escrita alfabética. Ela precisa ser estimulada a refletir sobre o sistema linguístico a partir da observação da escrita alfabética e da reconstrução do código.

2.5. Nível alfabético

Nessa etapa ocorre uma estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. Essa é a fase de conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de algumas letras, bem como a de saber juntá-las para que constituam as sílabas. As crianças já distinguem basicamente algumas unidades linguísticas, tais como letras, sílabas e frases.

Apresenta as seguintes características: compreende a logicidade da base alfabética escrita; conhece o valor sonoro convencional de todas ou de parte das letras, juntando-as para que formem sílabas e palavras, distingue letra, palavra frase; pode ou não dividir a frase convencionalmente, e sim de acordo com o ritmo frasal, apresenta escrita fonética, mas não ortográfica.

Portanto, após o último nível, pode-se afirmar que a criança já passa a dominar o código escrito da língua, embora ainda não domine o código ortográfico, haja vista que

a língua portuguesa é essencialmente fonêmica e não fonética, isto é, o seu sistema de escrita não mantém uma relação direta entre letras e sons.

Assim, é principalmente em razão disso que decorrem os principais problemas de escrita, uma vez que, mesmo que a criança já se encontre no nível alfabético, na maioria das vezes ela ainda não domina o código ortográfico de sua língua e passa a escrever, então, de acordo com sua percepção sonora, fazendo uso de inúmeras possibilidades para representação dos sons.

3. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Infantil afirmam que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (PCN, 1998, Vol 1, p. 21-22)

Pode-se perceber explicitamente que os elaboradores dos PCN para a Educação Infantil se embasaram na teoria psicogenética elaborada por Ferreiro e Taborsky (1985), haja vista a compreensão de que a criança constrói seu conhecimento a partir das interações sociais num processo contínuo de hipóteses de natureza cognitiva a respeito de como se escrevem as palavras. Nesse sentido, compreende-se que os

educadores que atuam na alfabetização são orientados pelos PCN a abandonar o método tradicional de alfabetização e orientar sua prática pedagógica pelos princípios construtivistas. Para isso, é necessário que se trabalhe sob uma nova concepção de currículo, substituindo, assim, as metodologias tradicionais por metodologias que enfatizem não o processo de alfabetização em si, mas as crianças que vivenciam esse processo.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, referentes aos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ciclos, percebe-se que, embora as referências à teoria psicogenética se façam em menor proporção se comparada às da Educação Infantil, elas também são contempladas naqueles ciclos que envolvem do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Isso porque, apesar dos estudos de Ferreiro não determinarem a idade que a criança deva estar no nível alfabético, haja vista que isso dependa de fatores psicológicos e cognitivos, os PCN orientam para que, até o final do 1.º ciclo, esse processo de alfabetização se conclua. Todavia, convém observarmos que há alunos que chegam ao 6.º ano do Ensino Fundamental apresentando ainda muitas dificuldades relacionadas à alfabetização, isto é, ao domínio da leitura e da escrita da língua.

Ao se deparar com um aluno do 6.º ano não-alfabetizado, é provável que o professor se questione sobre como tal aluno foi promovido sem ainda dominar o código alfabético da língua? Ou ainda, como trabalhar os conteúdos do programa com um aluno não alfabetizado? O que fazer com esse aluno ao final do ano: aprová-lo ou retê-lo?,

Apresentaremos e analisaremos alguns dos principais problemas de escrita observados em uma turma do 6.º ano de uma escola estadual de Ananindeua, Pará, e também proporemos algumas atividades didático-metodológicas que podem ajudar a trabalhar efetivamente as questões levantadas. De imediato, é significativo observar que os erros ortográficos expressam as dificuldades que as crianças possuem ao usar o sistema ortográfico, por meio desse uso é possível diagnosticar em que medida a criança está alfabetizada.

4. ANÁLISE E REFLEXÕES DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

O relato pessoal foi a proposta sugerida pela professora de Língua Portuguesa para a produção textual da turma F6TR01, do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Saturnino de Andrade Favacho, que está localizada no bairro Paar, no município de Ananindeua, no Pará. Esta turma é composta por 59 (cinquenta e nove) alunos (matriculados), que têm entre 11 e 14 anos de idade.

Foi sugerido aos alunos que escrevessem sobre uma experiência marcante em sua vida. Essa atividade fez parte de uma sequência didática que se iniciou com a leitura de um texto pertencente ao gênero relato pessoal.

A partir de uma leitura atenta dos textos produzidos pela turma, observamos inúmeros problemas de escrita, que, inicialmente, atribuem-se a uma alfabetização deficitária. Mas, segundo Cagliari (2004), antes de qualquer julgamento, é necessário investigar melhor os erros dos alunos para observar que tipo de reflexão eles estão fazendo ao cometê-los. Vamos analisar a maior parte dos “erros” encontrados nos textos segundo a categorização proposta por este autor (2004)².

Para ele, o erro mais comum é caracterizado por uma transcrição fonética³, uma vez que os alunos utilizam sua fala como referência para a escrita, exemplos dessa transcrição ocorre em: “desizão” (anexo 015), “comesei” (021), “pacei” (025). O processo de nasalização ou desnasalização também faz parte desta categoria, como ocorre em “mim sempará” (me separar, 15) e “pergutei” (23). Ainda como tentativa de reprodução da forma oral, observamos o apagamento da terminação de infinitivo, como “pedi(r)” (15), “trabalha(r)” (03) e a monotongação em “robavam” (roubavam, 05) “comeso”(começou, 08) “chego”(chegou, 16) e “grito(gritou, 08). Outros exemplos de erros decorrentes de transcrição fonética podem ser citados: “dispidida”(16), “imbarcamos” e “vistidos” (05), já que os alunos trocam *e* por *i* porque assim *o* pronunciam.

A segunda categorização diz respeito ao uso indevido de letras. Cagliari (2004) considera que o aluno escolhe uma letra possível para representar o som de uma

² Segundo Cagliari (2004), os erros podem ser: por transcrição fonética, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, junção intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

³ Esses erros ocorrem, principalmente devido à dificuldade para grafar um determinado som que pode ser representado de diversas maneiras. A classificação por nós utilizada nessa pesquisa é semelhante à de Cagliari (2004) e será importantíssima para compreendermos a escrita “fonética” que o aluno realiza.

palavra, no entanto a ortografia usa outra. Por exemplo, em manhan (manhã, 05), “agradesso”, “abedo”, (aberto) e “centveja” (certeza) (15) e “jegando” (chegando, 06).

Outra categoria, a hipercorreção, ocorre quando o aluno já conhece a forma ortográfica de algumas palavras, tenta corrigir e generalizar certas regras e, com a intenção de acertar, acaba errando. É o que ocorre, por exemplo, quando alguns alunos escrevem *l* ou *o* no lugar de *u*: “almenta”(19), “municípil”(05), “vil” (viu), “difício” e “decidio”(08). Esses exemplos sinalizam uma percepção do aluno em relação às regras do sistema ortográfico. Segundo Cagliari (1999) A invenção da ortografia foi a “salvação” do alfabeto, pois uniformiza a escrita, mas a criança muitas vezes cria hipóteses na escrita e escreve conforme a sua fala.

A quarta categoria refere-se à juntura e à segmentação intervocabular, como pode se verificar em “tai” (está aí, 16) “cominha” (com minha, 25), “meachava” (me achava, 26), “passouse” (passou-se) e “inão” (e não) (09), “porfavor” (08), “medis”(me diz, 03), “com migo” (04, 10, 26) “em bora” (04, 08) “a inda” (05), “de pois” (06). A juntura pode ser justificada porque na fala não existe separação das palavras, a não ser quando marcada pela entonação. No caso da segmentação, pode ocorrer, devido à acentuação tônica das palavras, uma separação na escrita, que incorre em erro ortográfico.

Alguns erros de escrita revelam problemas sintáticos, como a ausência de concordância nominal ou verbal: “a gente só se preocupamos” (19) “meus irmão” (15), “nós saio” e “nós vio” (22), “nós não sabia”, “nós ouve ele”, “só pra nós rir”, “os cara” e “as ropa” (1). Isso revela formas de falar que representam uma variante não padrão, que podem ser justificadas pelos pressupostos sociolinguísticos. Em alguns textos percebemos também construções e estilos que ocorrem com mais frequência no uso oral da linguagem, como, por exemplo, “**aí** ele ficou desesperado, **aí** ele pegou o primeiro barco” (05)

Mesmo depois de ter passado por todo o processo de alfabetização, que naturalmente ocorreu nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, o aluno chega ao 6º ano com inúmeras dificuldades de escrita. Então o professor se pergunta: O que fazer para alfabetizar a esta altura? Como trabalhar os conteúdos do programa com esses alunos?

Mas um olhar mais detalhado sobre os textos produzidos por esses alunos indica que seus problemas de escrita são, na verdade, dificuldades conceituais do sistema de representação da linguagem.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita pode ser concebida como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, primando pela discriminação perceptiva (visual e auditiva) e sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica. Mas se a escrita é considerada como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual.

O problema então se coloca em novos termos: embora os alunos saibam falar e construir seu texto nos moldes da oralidade (pois se observou nos textos produzidos que eles contam suas histórias com logicidade e coerência), também se observa que, muitas vezes, eles reinventam o sistema de representação escrita, o qual nem sempre corresponde ao sistema ortográfico vigente.

A dificuldade observada é de compreensão da natureza desse sistema de representação. Essa compreensão dar-se-á aos poucos, conforme o processo de letramento avance. À medida que a escrita ganha significação no dia a dia do aluno, os elementos que a compõem e a relação entre eles serão substanciados. Para isso é necessário, segundo Ferreiro (1985), restituir à língua escrita seu caráter de objeto social, garantir a interação nos mais diferentes contextos e a aceitação de que todos podem produzir e interpretar escritas no seu nível de aprendizagem. Cabe ao professor intervir com leituras significativas, menos mecânicas e artificiais do que as que o aluno provavelmente viu no processo de alfabetização tradicional.

Veremos a seguir algumas sugestões práticas que podem auxiliar o professor a diminuir ou a sanar dificuldades de escrita encontradas ainda no 6º ano fundamental.

5. ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Segundo Ferreiro (1999, p.47) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Em consonância com o pensamento desta autora, Cagliari (2004, p. 29) também afirma que “há tantas coisas a respeito de escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de

todos os anos de estudo”. Portanto, o primeiro passo para o professor de língua portuguesa tentar reduzir ou mesmo solucionar problemas de alfabetização no ensino fundamental é aceitar o papel de alfabetizador também, sem o jogo de culpas que normalmente ocorre quando julgamos nossos antecessores.

Faz-se necessário também repensar as teorias e práticas difundidas e estabelecidas que, segundo os PCN, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. Alguns ensinam da mesma maneira como aprenderam: de forma mecânica, generalizante e descontextualizada.

O professor deve ser um pesquisador, deve analisar constantemente os usos de seus alunos com consciência linguística, verificando casos de variação mais recorrentes, buscando explicações para essa variação e criando metodologias que contemplem tal fenômeno.

Ao se deparar com o uso de variante não padrão e com interferências da fala na escrita, o professor deve agir com naturalidade, respeitando a fala do aluno, mas pronunciando a forma padrão para que o mesmo ouça, demonstrando a forma escrita e explicando que nem sempre a ortografia corresponde à oralidade. Letras de músicas e gravações de conversas também auxiliam nesta comparação entre pronúncia e escrita. Os alunos precisam também de referenciais ortográficos e visuais que influenciem seu padrão de escrita. Segundo Aguilera (1997) “42% das dificuldades dos alunos (erros) são responsabilidade do sistema ortográfico”. É necessária então uma orientação constante sobre a ortografia durante todo o percurso escolar.

O professor pode ainda criar um material específico para trabalhar com os casos mais recorrentes, tabelas de pares mínimos para verificar a troca de letras e a nasalização, exercícios que contemplem dificuldades pontuais, bem como o incentivo ao uso do dicionário para consulta, nos casos em que várias letras representem o mesmo fonema, por exemplo.

Considerando as reflexões apresentadas, então, no 6º ano, o ideal é dar continuidade ao processo de alfabetização, proporcionando o contato com textos diversos, monitorando de perto a leitura e a escrita dos alunos e observando mais atentamente os casos recorrentes de dificuldades na escrita. Pois, segundo os PCN (1998), “os “erros” cometidos pelos alunos devem guiar a prática do professor, tornando-a menos genérica e mais eficaz”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar, os níveis intelectuais diferem da faixa etária em que as crianças se encontram, o que faz com que cada uma delas tenha seu próprio tempo de aprendizagem em relação aos níveis intelectuais linguísticos: pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Sendo que ao chegar ao último nível, o alfabético, embora a criança já domine parte do código escrito da língua, ela ainda precisará dominar o código ortográfico, que é convencional.

Nesse sentido, torna-se indispensável a tomada de consciência e um posicionamento do professor diante das possíveis dificuldades linguísticas que o aluno, ainda que esteja no 6º ano, possa apresentar no domínio da representação ortográfica dos sons de sua língua. O professor não deve ver nesse processo erros deliberados, mas precisa utilizar-se dessas dificuldades para analisar o que os alunos já sabem sobre o sistema ortográfico de sua língua materna, buscando metodologias que visem a reduzir ou mesmo solucionar tais problemas, dando, portanto, continuidade ao processo de alfabetização e letramento, o que certamente estimulará a autonomia de leitura e escrita dessas crianças.

7. REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.) *Diversidade fonética no Brasil: pesquisas regionais e estudos aplicados ao ensino*. Londrina: Ed.UEL,1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, vol. 1, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 2004.

_____. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione. 1999.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Trad. D. M. Lichstein, L. D. Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml>, acesso em 28.09.2013, às 18:00 horas.

ANEXO 1

Princess

Titulo: Uma Viagem P/ Siga.



Um tempo de Carnaval,
eu e minha amiga, e irmão,
é Amãe fomos pra vigia...
nós pegamos um bonde" e lá tinha
dois gsu" So qui nós não sabia qui
ele eram gsu".

Numa hora eles "Condenando" no
telefone, nós ouve eles falando, no qui
eu pensei qui eles eram homem.
De eles falando fininho p/ que?
So pra nós mim.

De nesse mesmo bonde" nos comend
Biscoito eu e minha amiga rindo e ai
um pedaço de biscoito no cabelo dela.
chegando em vigia nos fomos p/
Carnaval" nos se vistimos de homi-
m e os cara vestido de mulher ele
pensavam" e nos pegava na bunda
deles.

De ele demonstrar a pabyam"
os mulher vestido de homem, raga-
vam os cara deles.
nesses dia foi muito legal.

Aluna: Marissa de Almeida.

Turno: 624.



© Challenge. Todos os direitos reservados.



ANEXO 2

D S T Q Q S S

□ □ □ □

"Eu Vou Contar Uma História"
"Quê Morou Minha VIDA"

- Era um rug quando minha mãe e meu pai
- Foram na minha Escala & lá eles
- viram o meu leatim & tudo estava
- Bom eles viram as minhas netos
- eles se alegraram bastante e me deram
- um Presente viajar Para a casa da minha
- Mãe Materna lá em molangulá lá em Monteeu
- várias coisas Como tipo eu lembré várias
- pessoas amigas da minha família eu fui
- com a minha mãe o meu pai & os meus
- irmãos. teve um dia que eu fui.
- eu fiquei muito feliz como eu fui eu fui
- no Rio e me leati num todo de láixo da
- água eu me senti triste.
- o lugar era diferente eu fui em várias
- lugares & conheci várias pessoas & amigos.
- as pessoas eram diferentes das locais
- e a minha prima veio na casa da minha
- mãe e ela trouxe um lindo presente
- Para mim eu amei tanto. Fin

ATORA:

Dumisi Farias

credeal

A PRESENÇA DO LÉXICO INDÍGENA NAS TOADAS DE BOI-BUMBÁ DE PARINTINS

Dulcilândia Belém da Silva (UEA)
landiamanaos@hotmail.com

Silvana Andrade Martins (UEA)
Andrademartinssilvana2@gmail.com

Introdução

Parintins é uma cidade do interior do Amazonas. Nela, desde 1966, realiza-se uma das festas folclóricas mais conhecidas no panorama mundial, o Festival do Boi-Bumbá de Parintins. Esta festa, de origem nordestina, adaptada pelos imigrantes que ali chegaram aos primórdios dos anos 1913, ganhou um colorido todo especial, misturando-se com o imaginário amazônico: do caboclo e do indígena.

A festa apresenta o Caprichoso, o boi azul, e o Garantido, o boi vermelho, que na arena, como dizem, “fazem a alegria do povo”, numa saudável e criativa competição, que vai além dos três dias de festival, ocorrido anualmente.

Reconhecido particularmente pela genialidade da arte dos parintinenses que dão vida aos seus bois, impressionando o mundo com o movimento de suas criações alegóricas, o festival do boi-bumbá de Parintins tem sido objeto de estudo acadêmico em vários de seus aspectos. Entre esses trabalhos se destacam, entre outros, Cavalcanti (1996), com o trabalho Boi-bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia; Braga (2002), Os Bois-Bumbás de Parintins e Cardoso (2013), com O Cancioneiro das Toadas de Boi-Bumbá de Parintins.

Nessa perspectiva de análise, este estudo tem como enfoque investigar nas letras das toadas que embalam o festival a presença do tema indígena, por meio da constatação do emprego de palavras oriundas de línguas indígenas. Essa inserção de palavras indígenas, particularmente provenientes do tronco Tupi, ocorreu a partir de 1986. Nesse sentido, busca-se fazer um levantamento de como esse processo tem sido realizado ao longo desses anos, identificando essas palavras, sua frequência e se são

palavras que já se encontram no dicionário de língua portuguesa, bem como suas origens.

Com esses objetivos de estudo, este trabalho se inicia apresentando um panorama da cidade de Parintins e segue fornecendo uma visão geral do que é o festival de boi-bumbá, explicitando as mudanças ocorridas nas letras de toadas de boi entre 1986 a 2013. Na sequência, discorre-se sobre a herança Tupi na língua portuguesa, evidenciando a influência indígena na Amazônia, que se mostra presente no léxico e na cultura. Enfatiza-se assim essa intrínseca relação do perfil de uma comunidade com a suas particularidades linguísticas, na caracterização e formação de sua identidade sociocultural. Logo após, apresentam-se a metodologia da pesquisa e os resultados da coleta de dados, os quais são analisados e discutidos, orientados pelos princípios teóricos da Etnolinguística, da linguística indígena e da lexicologia. Por fim, são feitas as considerações finais, resumizando os resultados.

1 Parintins: a ilha do festival folclórico do boi-bumbá

O município de Parintins está situado à margem direita do rio Amazonas, a 325 km de distância da capital. Foi fundado no ano de 1796, mas somente no ano de 1880 passou a ser chamado oficialmente de Parintins, em homenagem aos primeiros habitantes desta localidade. A cidade de Parintins foi construída sobre uma ilha, conhecida como “ilha Tupinambarana”. Segundo o censo do IBGE de 2010, Parintins possui uma população 69.890 residentes na zona urbana e 32.143 na zona rural, num total de 102.033 habitantes. A economia é baseada na agropecuária, extrativismo vegetal, pesca e turismo.

Os parintinenses são reconhecidos como povo hospitaleiro, alegre e criativo. A realização anual do festival folclórico do Boi-Bumbá de Parintins possibilitou que eles se tornassem conhecidos mundialmente, ganhando esses adjetivos devido à sua maneira de receber seus convidados, oriundos de várias partes do Brasil e do mundo, e pelas suas notáveis habilidades artísticas que resultam na produção da exuberante e colorida festa.

As crianças parintinenses crescem ouvindo a história da cobra grande, do boto e muitas outras lendas amazônicas. A culinária local é a base de peixes, raízes e farinha. O peixe geralmente é servido assado, cozido ou no tucupi- líquido amarelo extraído da mandioca. Uma gastronomia exótica que quem lá chega tem a oportunidade de degustar.

Pode-se chegar a Parintins de avião, a cidade possui voos diários de Manaus, ou de barco ou lancha.

O festival folclórico é uma disputa acirrada entre dois bumbás: Caprichoso e Garantido, uma brincadeira trazida por migrantes nordestinos, que acontece durante três noites, no último final de semana do mês de junho. É um espetáculo, onde é apresentado o auto do boi e, nos últimos anos, foi agregado a ele a cultura amazônica, a diversidade étnica, dando um enfoque especial à indígena.

O boi-bumbá Caprichoso foi fundado pelos irmãos Raimundo Cid, Pedro Cid e Félix Cid. Eles vieram do município de Crato, no Ceará, passando pelos estados do Maranhão e Pará, até chegarem a Parintins, onde fizeram uma promessa a São João Batista para obterem prosperidade no novo município. O gosto pela brincadeira de boi foi motivado pelas influências recebidas pelos Cid, durante a viagem em que fizeram, na qual tiveram contato com vários folguedos. Assim, em 1913, em Parintins, na rua Sá Peixoto, nasce o Caprichoso, representado pelas cores azul e branca, que, ao longo do seu centenário, tem encantado seus torcedores pela beleza estética em que apresenta suas alegorias, danças e teatro.

O boi-bumbá Garantido, segundo Saunier, em seu livro *O Magnífico Folclore de Parintins*, foi fundado por Lindolfo Monteverde. Em uma entrevista concedida ao autor, ele afirma que a brincadeira de criança transformou-se em manifestação folclórica a partir de 1920. Devido a uma grave doença, Monteverde explica que fez uma promessa a São João Batista: se ficasse curado, iria realizar anualmente uma ladainha e uma festa de Boi em sua homenagem. Lindolfo foi atendido em seu pedido, cumpriu sua promessa e ainda batizou seu filho mais velho de João Batista Monteverde, em homenagem ao santo. O boi Garantido nasceu em um local conhecido como a baixa do São José. Ele traz em sua indumentária as cores vermelha e branca e possui a seu favor uma “explosão que vem da galera”, ou seja, a grande motivação da sua torcida, além da peculiaridade do som melódico de suas toadas. Seus torcedores se orgulham da fama que ele tem de boi guerreiro.

Em suas diferenças de cores e ritmos, os dois bumbás se completam, um não vive sem outro, apesar de toda a rivalidade que gira em torno deles. Em Parintins, quem não é Caprichoso é Garantido ou vice-versa, não há espaço para um terceiro boi. O sentimento que move os torcedores de Caprichoso e Garantido, se é que pode ser explicado, é pelo viés da paixão, cujas atitudes fazem com que os torcedores não vistam

as cores, nem mencionem o nome do adversário, referindo-se a ele como “o contrário” ou “o boi do contrário”.

Nesse duelo anual que acontece nas três noites do último final de semana de junho, um grande público se reúne para assistir à disputa entre Caprichoso e Garantido. Entre a rivalidade das duas torcidas é muito difícil aceitar o outro, quando se é apaixonado por um. Isso é motivo para: alegria, choro, brigas entre amigos contrários, é um amor incondicional. Já houve um tempo em que, quando um boi se apresentava, o outro vaiava. Hoje, o estatuto do festival possui regras rígidas sobre isso. No entanto, quase nunca um torcedor assiste à apresentação do seu adversário na íntegra. Abandona a arena do bumbódromo assim que oponente entra para fazer a sua evolução.

O festival é motivo de grande orgulho para os parintinenses, por eles serem atores desse grande espetáculo que, através do teatro, da dança e da música expressam, para uma multidão, a diversidade linguística, cultural e social existentes em sua terra natal. Fenômenos esses que interessam especialmente à semiótica das culturas, para explicar a recepção desses signos entre a coletividade.

A festa também produz divisas econômicas significativas, devido à dimensão internacional que alcançou. A cidade é visitada por diferentes nacionalidades, tanto é que o verso da toada de Jorge Aragão, “Parintins para o mundo ver”, tornou-se um marketing, utilizado na divulgação do festival. Esse sucesso do festival deve-se muito ao imaginário que, em geral, as pessoas cultuam sobre a Amazônia, vista como um lugar exótico, isolado. Suas florestas, seus rios, sua população despertam no estrangeiro o interesse, a curiosidade em conhecer. Além disso, a festa rompeu fronteiras quando, em 1996, quando o ritmo de duas toadas do boi Garantido “caíram no gosto” dos franceses: *Tic Tic Tac*, de autoria de Braulino Lima e *Vermelho*, do compositor parintinense, Chico da Silva. Esta última ficou conhecida na voz de Fafá de Belém e se tornou a sensação no Festival do Avante em Portugal e do time internacional do Rio Grande do Sul.

Principalmente a partir dessa época, 1996, o Festival de Parintins começou a atrair multidões. Assim, deixou de ser um festival visto apenas pelos amazonenses para fazer parte do cânone das festas estaduais. Portanto, essa visão globalizada de que qualquer expressão artística só seria reconhecida se estivesse conectada aos grandes centros promotores da cultura foi conferida às autoridades governamentais do estado do Amazonas e aos gestores e brincantes do Festival de Parintins.

Durante as três noites de festival, os bois disputam entre si, apresentando o auto do boi, enredo em que Mão Catirina, grávida, deseja comer a língua do boi, então obriga o seu marido, capataz da fazenda, matar o animal de estimação da Sinhazinha¹. A partir daí, começa a perseguição a Chico, que precisa ressuscitar o boi.

A esse enredo foram agregadas outras temáticas que incluem: lendas da Amazônia, tribos indígenas, ritual indígena, preservação da natureza. Essa nova abordagem foi estruturada no início da década de 90, dando ênfase a aspectos regionais da constituição cultural de Parintins. Sobre essas inserções temáticas, Valentin (1998), faz a seguinte reflexão:

É certo que essas personagens tradicionais do bumba-meu-boi nordestino aparecem ainda na arena, mas o delírio nas apresentações ocorre quando se dá o ritual indígena relativo ao tema que cada boi escolheu para apresentar em dado ano, geralmente ligado a alguma lenda amazônica. [...] O efeito plástico é extasiante, sempre na iminência de alguma alegoria, de dez metros ou mais de altura, metamorfosear: o índio se transforma em cobra-grande, do peito da cobra sai a porta-estandarte [...] (p. 28).

Esses personagens se apresentam na arena do bumbódromo² durante, no mínimo, duas horas e, no máximo, duas horas e meia. Essa apresentação de cada boi se repete durante os três dias de festival. Para avaliar o desempenho de cada competidor, é organizado um corpo de jurados, que é escolhido dentre os diferentes estados brasileiros, exceto os da região Norte, priorizando aqueles que já tenham participado como jurados, em anos anteriores. Os jurados avaliam 21 itens, em conformidade com os seguintes critérios, estabelecidos segundo o estatuto do festival:

- 1) Apresentador: é o mestre de cerimônia, o porta-voz, que conduz o espetáculo. 2) Levantador de toadas: sua voz é o fio condutor para o desenvolvimento do tema. 3) Batucada ou Marujada: dá sustentação rítmica, base para o espetáculo, resulta do agrupamento de percussão que fornece um referencial rítmico indispensável às toadas. 4) Ritual indígena: recriação do rito xamanístico, fundamentado através de pesquisa, dentro do contexto folclórico do boi-bumbá. 5) Porta-

¹ Na trama do auto do boi, filha do dono da fazenda.

² Anfiteatro em que os bois-bumbás se apresentam, o qual, durante o ano, funciona como centro cultural.

estandarte: símbolo do boi em movimento. 6) Amo do boi: o dono da fazenda, menestrel que tira versos dentro dos fundamentos do espetáculo. 7) Sinhazinha da fazenda: filha do dono da fazenda, no auto do boi-bumbá de Parintins. 8) Rainha do Folclore: item que apresenta a diversidade de valores expressados pela manifestação popular. 9) Cunhã-poranga: moça bonita, guerreira e guardiã, expressa a força através da beleza. 10) Boi-Bumbá Evolução: símbolo de manifestação popular, motivo e razão de ser do Festival folclórico de Parintins. 11) Toadas (letras e música): suporte lítero musical do festival, elo entre individualidade e o grupo. 12) Pajé: curandeiro, hierofante, xamã, sacerdote, ponto de equilíbrio das tribos. 13) Tribos Indígenas: grupos étnicos que compõem os povos indígenas do Brasil, dentro do contexto do boi-bumbá de Parintins. 14) Tuxauas: chefe da tribo, o personagem caboclo em sua miscigenação, representação alegórica do universo indígena e caboclo da Amazônia. 15) Figura típica regional: símbolo da cultura amazônica, na sua soma de valores a partir dos elementos que compuseram a sua miscigenação. 16) Alegoria: estrutura artística que funciona como suporte cenográfico para apresentação. 17) Lenda amazônica: ficção que ilustra a cultura dos povos da Amazônia dentro do contexto folclórico para apresentação. 18) Vaqueirada: agrupamento coletivo composto por cavalos, lanças e vaqueiros tradicionais do boi-bumbá de Parintins. Guardiões dos bois em evolução. 19) Galera: elemento de apoio do espetáculo, estímulo de apresentação, massa humana que forma uma das maiores coreografias uníssonas do mundo. 20) Coreografia: todos os movimentos de dança apresentados durante o espetáculo. 21) Organização do Conjunto Folclórico: reunião de itens individuais, artísticos e coletivos embasados no conteúdo do espetáculo, e que, por sua vez, são dispostos organizadamente na arena de apresentação.

Todos esses itens são julgados em três blocos, resumidamente: musical, coreográfico e artístico. Os itens que dão maior projeção à abordagem indígena são: pajé, tribos indígenas, tuxauas, figura típica regional, lenda amazônica, cunhã-poranga, ritual indígena que culmina com a apresentação do pajé e, principalmente, as toadas,³ que versam sobre esses itens, fazendo uma narrativa de temas que envolvem a apresentação desses personagens, por meio da utilização de palavras indígenas.

³ É uma batida muito particular, uma mistura de ritmos, marcada pela influência cabocla e indígena.

2 Toadas de boi-bumbá

As toadas são julgadas como item 11. A cada noite uma é apresentada. Os jurados avaliam-nas quanto à melodia, métrica, conteúdo, composição e harmonia. Elas são de grande importância no contexto do festival, pois proporcionam a interatividade entre a galera e o que está sendo apresentado pelo grupo, no centro da arena. Provocam momentos de extrema euforia, causando uma explosão na galera, como se a arquibancada viesse abaixo. Ter as melhores toadas é a certeza de que, antes e durante o festival, elas serão tocadas nas casas, nos estabelecimentos comerciais e rádios. Inclusive há dois eventos na cidade de Manaus que a principal atração são as toadas de boi, o Carnaboi⁴ e o Boi Manaus⁵.

Todos os anos, é elaborado um edital para a inscrição de toadas. Após a seleção, elas são lançadas com antecedência ao público e fazem parte dos ensaios que acontecem em Parintins e em Manaus. Esta é uma forma das pessoas aprenderem as toadas de seus bois para cantá-las principalmente durante as apresentações de suas agremiações na arena, e também é uma maneira que se utiliza para divulgar o festival.

Para Braga (2002):

As toadas são resultantes de um longo processo, que se inicia com a criação artística do compositor, tem continuidade na seleção da toada pelo Boi-bumbá e na interpretação recebida pelo levantador de toadas, quando este contribui na apresentação das músicas do Boi-Bumbá e concorre ao item toada nas três noites do espetáculo. Em todos os momentos, os brincantes permanecem atentos, pois são eles que em última instância definem a preferência (p. 57).

Fazendo um levantamento sobre os temas cantados pelas toadas, percebe-se que, a partir do final da década de 80, do século passado, ocorre a inserção do tema “indígena”, aproximando esta festa das raízes indígenas que compõem a cultura

⁴ Evento que acontece em Manaus, onde, durante os três últimos de carnaval, as bandas de boi se apresentam em trio elétrico, no bumbódromo.

⁵ Evento realizado no mês de outubro para comemorar o aniversário da Cidade de Manaus, semelhante ao Carnaboi.

amazônica. Com isso, foram agregadas às composições das toadas palavras de origem ameríndia.

Inicialmente foram incluídas algumas palavras indígenas que já faziam parte do léxico dos falantes de Parintins, algumas referências às diferentes etnias da região, como os Saterê Maué⁶. O interesse em abordar o tema primeiramente foi do Boi-bumbá Caprichoso. Depois, com o estabelecimento do estatuto do festival, organizado em 21 itens, os compositores começaram a fazer toadas para atender a todos estes itens, o que incluía os itens: ritual indígena, lenda Amazônia, tuxaua, etc. No início da década de 90, os bois passaram a desenvolver de maneira mais sistematizada a temática indígena em suas apresentações.

Em 1986, as toadas ainda versam sobre a brincadeira do auto do boi, a paixão pelas cores azul e vermelho que representam cada boi, a exaltação da figura da morena bela, que concorria como miss do boi. Fazem menções à galera, à vaquejada e incluem o tema da despedida, que dá nome às conhecidas toadas de despedidas. Há também referências a acontecimentos de repercussão e impacto nacional e/ou mundial, como a passagem do cometa Halley e a morte do presidente Tancredo Neves, ambos em 1986. No referido ano, o Caprichoso lançou duas toadas de José Carlos Portilho, abordando esses temas: o Encanto de um planeta e Liberdade! Um canto azul e branco. O boi Garantido apresentou a toada de Emerson Maia, *Quando içar minha bandeira* e do compositor Nelsinho, *Desperta povo querido*.

As composições dos anos oitenta eram simples, muito espontâneas, a maioria delas de autoria de parintintenses ou moradores da cidade. Eram fáceis de memorizar e os compositores utilizavam somente sua imaginação criadora como limite para compor os versos para o boi de sua paixão, sem se preocupar em seguir um tema específico. Muitas dessas músicas ficaram eternizadas, elas são consideradas como as toadas clássicas do festival.

Por contra, ainda em 1986, o boi-Bumbá Caprichoso lança a toada “Solo Amado”, de Raimundinho Dutra. Nela consta uma referência à tribo dos Parintintins, que deu origem ao nome da cidade, iniciando assim a menção o tema “indígena”, vinculado à história de Parintins.

Tuxauas e suas tribos

⁶ Tribo indígena que habita no Amazonas e Pará, a qual pertence ao tronco linguístico Tupi.

No berço pátrio dos Parintins

Em 1989, outro compositor do boi Caprichoso, José Carlos Portilho, decidindo homenagear a cidade de Maués, vizinha de Parintins, exaltou suas raízes indígenas, herança de um povo guerreiro, os Sateré-Maué.

Terra Encantado

Maués

Mostra a cultura de um povo

Que tens e que és

Pedaço de chão brasileiro

Terra de índios guerreiros

Saterê Mawé

Cerê Saporanga que um dia

A lenda do guaraná

Essas toadas dos compositores Raimundinho Dutra e J. Carlos Portilho inauguraram a inserção do tema indígena nas composições do festival e este fato foi recebido como um divisor de águas no curso da história das toadas da espetacular festa de boi-bumbá de Parintins.

Em 1991, Caprichoso e Garantido, ambos já apresentam toadas, em cujas composições havia palavras do léxico indígena, empregadas para retratar a cultura amazônica. A partir daí, a tão cantada morena bela, que concorria como miss do boi, transforma-se em cunhã-poranga, uma referência à beleza da mulher bonita, guerreira. Etimologicamente, do Tupi, *ku'n)á* (mulher, mulher jovem, mulher do caboclo), conforme Houaiss (2001) e *poranga* (bonita). Assim, um grande número de palavras ameríndias veio a enriquecer as composições das toadas, acrescentando-lhes o colorido indígena presente na língua e na cultura do povo brasileiro, que fazem parte especialmente do cotidiano daqueles que vivem na Amazônia.

No Brasil, por volta da chegada dos portugueses, eram faladas mais de mil línguas indígenas. Ainda hoje são faladas cerca de 180 línguas indígenas, as quais se

agrupam em famílias e troncos distintos. Nos primeiros anos de colonização, as línguas indígenas eram faladas inclusive pelos colonos portugueses, os quais utilizavam um idioma misto, baseado em Tupi e que, por ser falado por quase todos, ficou conhecido como Nheengatu ou língua geral. No entanto, por imposição de Portugal, no século XVIII, a língua portuguesa se tornou oficial e quase suplantou as línguas indígenas. Porém, além das línguas indígenas serem ainda muito vivas como idiomas brasileiros, elas exerceram forte influência na formação do português brasileiro e, em particular, conforme dito, no falar amazônico. A título de ilustração, na cidade de Parintins, as crianças são chamadas de *curumins* e *cunhantãs*, como canta Chico da Silva, em um trecho de sua toada.

Boi do Carmo⁷

Lá na fazenda a boiada tá gorda,
E no terreiro, curumins e cunhantãs,
Alegremente correm p'ra la e p'ra cá
Cantando meu boi-bumbá
Na pureza das manhãs

Esses fatos demonstram alguns elementos que retratam a presença do tema indígena na língua e na cultura do povo parintinense, os quais são também presentes em suas toadas de boi-bumbá.

3. Palavras do Léxico Indígena nas Toadas de Bois-Bumbás de Parintins

Entende-se por léxico o conjunto de palavras que determinada população utiliza-se para se comunicar. É através dele que cada nação eterniza suas crenças, costumes e mitos. Para Birdeman (1978),

Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa mesma sociedade funcionam como sujeitos - agentes no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico de sua língua. Sem dúvida, é inegável o caráter social da linguagem (p. 139).

⁷ Referência à padroeira da cidade de Parintins, Nossa Senhora do Carmo. Tema bastante recorrente nas toadas, o qual expressa o sincretismo religioso presente no Festival.

Na década de 50, o estudo do léxico ganhou visibilidade com os estudos de Matoré (1953) que defende as relações sociais, culturais com a língua. Essa visão etnolinguística contribuiu para a valorização da diversidade linguística, uma vez que ela realça que cada língua representa em seu léxico sua memória, sua trajetória, sua concepção de mundo e maneira particular de categorizar a realidade, especificando ainda, variações culturais, geográficas, sociais, etárias, etc. Um exemplo clássico é o dos esquimós que possuem uma variedade de cores brancas para designar diferentes nuances que a neve apresenta, demonstrando uma categorização própria da maneira de ver o mundo, a qual não se encontra em outras línguas. Para fornecer outro exemplo, no Amazonas, onde as águas tem uma função importante como vias de transporte fluvial, há uma diversidade de palavras para identificar os vários tipos de cursos de água encontrados na região: rio, lago, furo, igarapé, paraná, igapó, inclusive as três últimas palavras são oriundas do Tupi. Nesse sentido, afirma-se que o léxico de uma língua possui uma ligação com elementos sociais e culturais.

Para Sapir (1969)

O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade; e, por isso, se houvesse à nossa disposição um tesouro assim cabal da língua de uma dada tribo, poderíamos daí inferir, em grande parte caráter do ambiente físico e as características culturais do povo considerado (p. 49).

O léxico é a parte do sistema linguístico que envolve tanto um processo de mudança quanto de conservação da língua, o qual opera de acordo com os seus falantes. Uma das funções do léxico é dar nome ao que antes era desconhecido, acompanhando as mudanças socioculturais de uma comunidade. À medida que o mundo se modifica, a língua – como um organismo vivo – precisa acompanhar essa mudança. Surgem, então, palavras novas, ao passo que outras entram em desuso. Assim, o léxico se (re)estrutura.

Nesta perspectiva teórica, este estudo busca verificar em que medida ocorre e como se dá a presença do léxico indígena nas toadas de bois-bumbás de Parintins, o que põe em evidência as relações entre culturas na formação da cultura parintinense, pelo

menos no que se refere às composições das toadas de bois-bumbás, que é um elemento de grande importância na formação da cultura local.

Como procedimentos metodológicos, fez-se um levantamento do léxico indígena presente em toadas de bois-bumbás Caprichoso e Garantido, durante o período de 1986 a 2013. Os dados foram coletados em cds, em sites e em trabalhos acadêmicos publicados. Referente a este período, foram analisadas um total de 1.740 toadas, sendo que 434 possuíam léxico indígena. Dessas, 237 são composições do boi-bumbá Caprichoso e 197 são do boi-bumbá Garantido.

Essas palavras do léxico indígena integradas nas toadas foram classificadas da seguinte maneira: a) aquelas que se encontram dicionarizadas na língua portuguesa; b) aquelas que são encontradas somente em dicionários de línguas indígenas; c) palavras que não estão dicionarizadas e não se pode afirmar que são de origem indígena; d) neologismos criados a partir de termos de línguas indígenas.

Na análise dos dados, foram também contabilizadas a frequência de emprego de termos indígenas nas toadas de cada boi, objetivando verificar em qual dos bois as palavras oriundas de línguas indígenas são mais ocorrentes.

O gráfico 1 apresenta resultados referentes a ocorrência de léxico indígena nas toadas do boi Caprichoso, considerando para cômputo a repetição de palavras. A coleta se realizou de acordo com a classificação apresentada. Em um total de 1.179 palavras do léxico indígena, 794 já estão dicionarizadas em Língua Portuguesa; 371 encontram-se somente em dicionário indígena; 13 são de origens duvidosas e se registrou apenas um neologismo.

O gráfico 2 se refere à frequência de palavras indígenas encontradas nas toadas do boi-bumbá Garantido. Foram encontradas 1.148 palavras, sendo que 666 dessas palavras estão dicionarizadas em Língua Portuguesa; 458 ocorrem somente em dicionários indígenas; 21 são de origem duvidosa e ocorreram 3 neologismos.

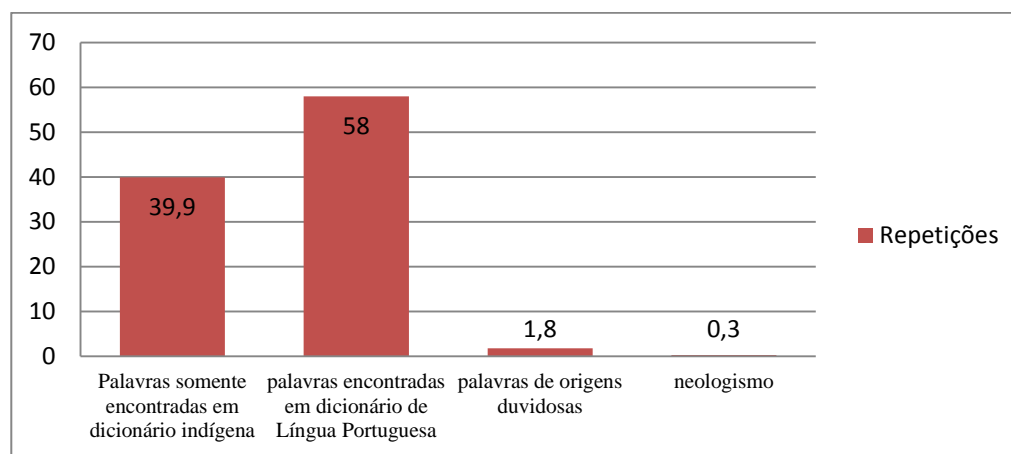


Gráfico2: Presença de palavras indígenas nas toadas do Bumbá Garantido.

Nos gráficos 3 e 4, os quais respectivamente se referem aos bois-bumbás Caprichoso, apresentam-se o cômputo das ocorrências de palavras indígenas nas toadas, sem contar, nessa somatória, as repetições dos lexemas. Com isso, verifica-se que o resultado muda, sendo que a maior frequência é de palavras que somente são encontradas em dicionários indígenas. Assim, foram detectadas nas toadas do Caprichoso um total de 644 palavras, sendo que 335 são encontradas somente em dicionário indígena e 298 já estão registradas em dicionário de Língua Portuguesa. Além disso, constam 10 palavras de origem duvidosa e 01 neologismo.

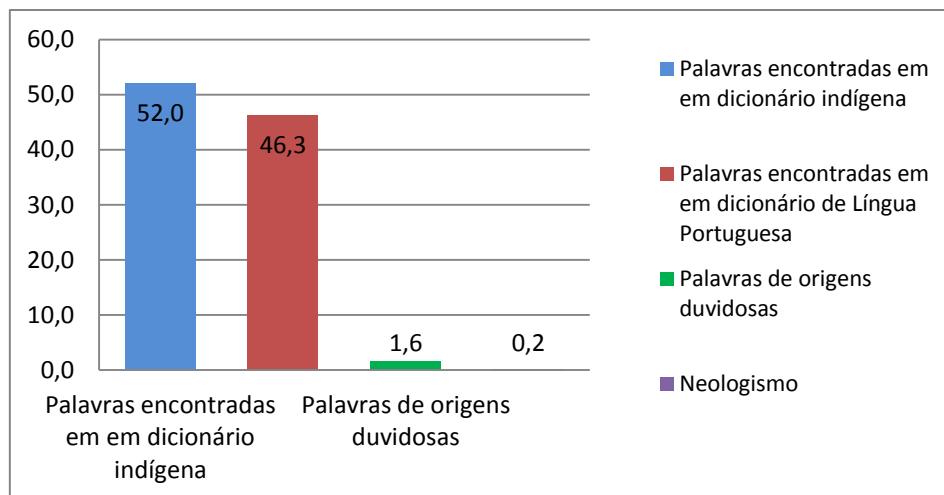


Gráfico 3: Frequência de palavras indígenas nas toadas do bumbá Caprichoso, não incluindo as repetições.

No gráfico 4, referente ao Boi-bumbá Garantido, contabilizando as palavras sem repetições, foram encontradas um total de 690 palavras, sendo que 460 palavras somente são encontradas no dicionário indígena; 271 estão presentes nos dicionários de Língua Portuguesa; 11 são de origens incertas e há 2 neologismos.

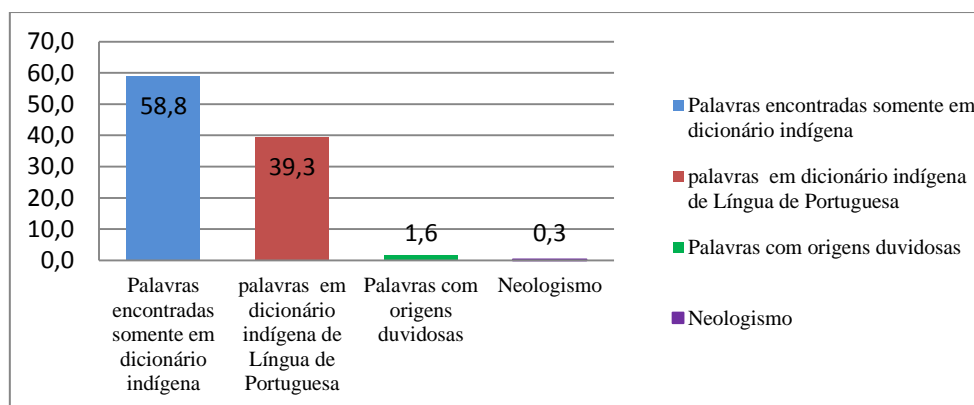


Gráfico 4: Frequência de palavras indígenas nas toadas do bumbá Garantido, não incluindo as repetições.

Analisando o gráfico 5 que faz uma comparação entre a frequência de léxico oriundo de línguas indígenas nas toadas dos dois bois-bumbás, sem contar as palavras repetidas neste cômputo, verifica-se que o Caprichoso possui uma maior frequência de palavras de origem indígena que já foram dicionarizadas em Língua Portuguesa. O Garantido, por sua vez, apresenta maior ocorrência de palavras que constam somente em dicionários indígenas. As palavras que constam no dicionário como tendo

etimologia duvidosa apresentam frequência equiparada em referência aos dois bois-bumbás.

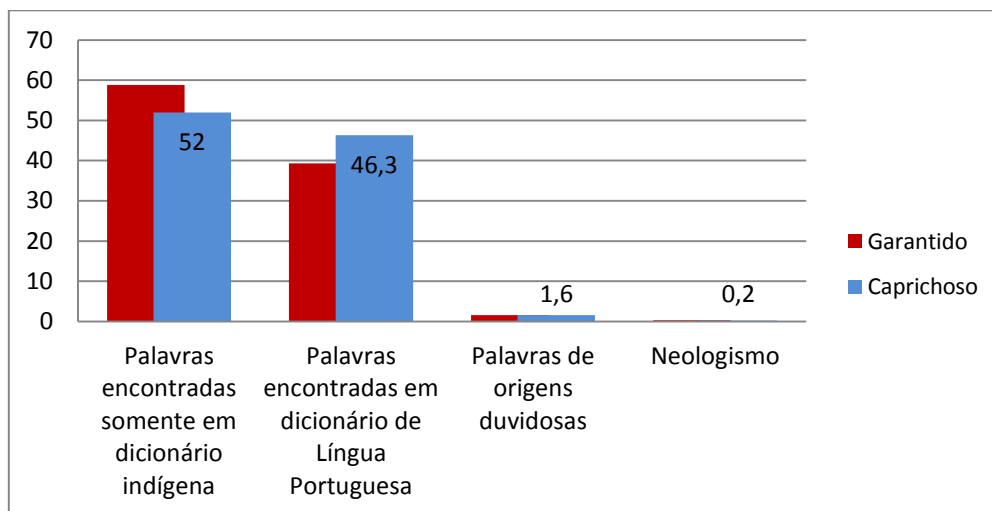


Gráfico 5: Comparativo de presença de léxico indígena nas toadas de bois-bumbás, eliminando as repetições.

O gráfico 6 apresenta as 10 palavras que são mais frequentes nas toadas e que se encontram em dicionários de Língua Portuguesa. São elas: pajé, tupã, caboclo, cunhã, cunhã-poranga, andirá, tupi, maracá, boiúna e jurupari. Esses vocábulos representam o universo do homem indígena-caboco, evidenciando na língua sua visão de mundo, suas crenças, mitos, etc. No intuito de demonstrar o universo indígena presente no léxico das toadas, constam, nesta apresentação, a etimologia e o significado dessas dez glosas, em conformidade com os dicionários Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete e Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara.

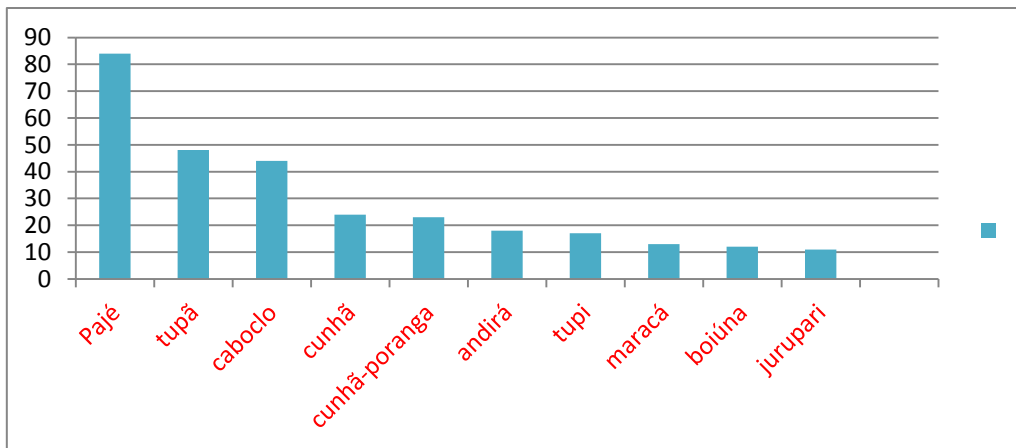


Gráfico 6: Palavras com maior frequência nas toadas.

1. Pajé F.: Do tupi *pa' ie*] sm. 1. Bras. Etnog. Xamã indígena, aquele que realiza rituais mágicos de cura, adivinhação etc.
2. Tupã [F.: Do tupi *tu'pã* (*tu'pana*).] sm. Mit. Nome que os tupis davam ao trovão, cultuado como divindade maior.
3. Caboclo [F.: Do tupi. *cariboca*] 2. Mestiço de branco com índio.
4. Cunhã [F.: Do tupi *ku'ñã*.] sf. Mulher
5. Cunhã-poranga [F.: Do tupi *ku'ñã poránga*] sf. Mulher bonita.
6. Andirá [F.: Do tupi *andĩ'ra*.] 1. Bras. N. Zool. O mesmo que *morcego*. Nome dado a um rio onde vivem os Sateré-Maué.
7. Tupi [F.: Do tupi.] 1. Etnol. Indivíduo de qualquer dos grupos indígenas cujas línguas pertencem ao tronco tupi.
8. Maracá [F.: Do tupi.] 1. Chocalho indígena
9. Boiúna [F.: Do tupi.] 1. Folc. Enorme serpente lendária que afunda embarcações ou toma a forma de uma embarcação.
10. Jurupari [F.: Do tupi *yurupa'ri*] 1. Bras. Rel. Entidade religiosa indígena, de caráter demoníaco.

As palavras encontradas nas toadas que fazem referência ao universo amazônico, mas que possuem origens duvidosas são em número pequeno. As referências etimológicas e definições estão de acordo com os dicionários Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete e Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara.

1. Boto [F.: Posv. do sânscr. *bhatta* 'brâmane', pelo concani *bhat.*] 1. Zool. Nome de várias espécies de mamíferos cetáceos, marinhos ou fluviais.
2. Tucuxi 1. [F.: Posv. do tupi]. Bras. Zool. Ver *boto* (*Sotalia fluviatilis*).
3. Caxiri [F.: Do tupi, posv.] 1. Bebida feita com beiju diluído em água.
4. Pirão [F.: De or. contrv.] 1. Bras. Cul. Papa feita de farinha de mandioca e caldo de peixe, carne ou ave cozidos, com legumes ou sem eles.
5. Pupunha [F.: Posv. do tupi, mas de or. indeterminada.] sf. 1. Palmeira (*Bactris gasipaes*) de até 20 m de altura, cespitosa, com espinhos nos anéis dos estipes e nas folhas verde-escuras, da qual se aproveitam os frutos e o palmito, como alimento; as flores, como tempero; as palhas, em cestaria e na cobertura de habitações; o estipe, em construções, mobiliário e artesanato; e as amêndoas, para extração de óleo; Palmeira-pupunha; pirajá-pupunha; pupunheira.

A análise sobre os neologismos não fazem parte deste estudo. Aqui se propõe somente a reuni-los.

4 Considerações finais

Por meio deste estudo, constatou-se que, nas composições das toadas, particularmente, a partir dos anos 90, os bois-bumbás Caprichoso e Garantido têm empregado um número significativo de palavras oriundas de línguas indígenas. Muitas dessas palavras estão dicionarizadas e fazem parte do português regional, sendo empregadas sobretudo pelos parintinenses, em seu cotidiano. No entanto, outros vocábulos indígenas dos quais os compositores lançam mão ao escreverem suas toadas já não constam nos dicionários de língua portuguesa, mas podem ser encontrados nos de língua indígena.

A presença de vocábulos de origem indígena nas toadas, por muitas vezes criticadas, como se fosse modismo, têm permanecido durante mais de quinze anos. Essa inserção lexical, enriquece as composições, ao trazer à lembrança as raízes da cultura amazônica, por meio de referências às crenças, aos costumes, aos mitos, à culinária da região.

Assim, a tradição oral, que muito se perdeu, por meio das toadas, é contada para uma nova geração, servindo assim de um meio para o fortalecimento da memória e da identidade cultural.

Referências

AULLETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.aulete.uol.com.br>. Acesso em 16 março, de 2014.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BRAGA, Sergio e BRAGA, Ivan Gil. **Os bois-bumbás de Parintins**, Rio de Janeiro: Funarte e Manaus: Universidade do Amazonas, 2002.

IDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Fundamentos da Lexicologia**. In: Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a, p. 97 - 213.

CARDOSO, Maria Celeste de Souza. O Cancioneiro das Toadas de boi-Bumbá de Parintins. Universidade do Estado do Amazonas, 2013. Dissertação de Mestrado.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, vol. VI (suplemento), 1019-1046, setembro 2000.

HOWAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém. Cejup, 1995.

CAPRICHOSO, Boi. Site disponível em <www.boicaprichoso.com/index.asp>. Acesso em 10 março, 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 2002.

SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SAUNIER, Tonzinho Parintins: **Memória dos acontecimentos históricos**. Manaus: editora Valer; Governo do Estado do Amazonas, 2003.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO JORNAL MANAUS HOJE: UM ESTUDO QUANTO AO RECONHECIMENTO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS EM UM AMBIENTE ESCOLAR

Maison Antonio dos Anjos Batista (SEDUC-AM)

Introdução

Buscou-se fazer um levantamento com o objetivo de saber se alunos da 1ª série do Ensino Médio sabem o que é variação linguística, afinal, constantemente vivemos em contato com essas variantes, mesmo que muitas vezes passem despercebidas diante de nós, esse contato se dá tanto na oralidade quanto na escrita, pois vivendo em um mundo onde a comunicação rápida/instantânea requer, muitas vezes, que façamos uso das diversas variantes para alcançarmos o objetivo necessário, e dependendo do interlocutor a adequação por meio de uma variante é tão importante quanto a mensagem.

Também procurou-se saber se esses mesmos alunos identificam as variedades linguísticas da língua portuguesa como erro ou não em comparação com a norma padrão. Pois a escola privilegia a norma padrão, mesmo sabendo que durante o processo de aprendizagem os alunos continuem usando diversas variantes, sem que essas prejudiquem o processo proposto pela escola.

Não se pretende aqui deixar de lado a norma padrão ou dizer que esta está ultrapassada e não faz parte da realidade dos alunos, pois:

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseiam-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. (POSSENTI, 2008, p. 17)

Querer saber se acham erro ou não, se dá pelo fato de ao utilizar uma variante não padrão o aluno é corrigido e exigido desse que se adeque à norma padrão e, imediatamente, lhe é dito que a outra é errada, ainda que se saiba que o aluno convive com as variantes não padrão no dia a dia. “É que a linguagem, de todos os instrumentos de controle de coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil.” (BAGNO, 2007, p. 16)

A exemplo de contato com as variantes não valorizadas temos alguns aplicativos como o WhatsApp, o Twitter e a rede social Facebook, muito comum entre os adolescentes e que “exige” que valorizem mais a comunicação do que a linguagem utilizada para conseguir o objetivo almejado. Não é novidade que esses veículos aceitem o que não é padrão como “normal”, mas para se levantar os dados para a pesquisa usou-se um jornal como exemplo de contato com as variantes linguísticas. O que se tem em mente é que um jornal tome a norma padrão como base para seu veículo. No entanto optou-se pelo jornal manauara Manaus Hoje (também conhecido por R\$ 0,25, pelo seu custo), que utiliza muitas variantes linguísticas, diferentes da padrão, para atrair e conquistar seu público leitor e, entre esses, temos os adolescentes, já que possui essa linguagem do cotidiano.

Daí afirmar que estamos em contato constante com as variantes linguísticas, mas não nos percebemos disso.

A escolha por alunos da 1ª série do Ensino Médio se dá por esses terem de, segundo a proposta curricular do Ensino Médio Língua Portuguesa: “identificar a norma padrão e as variedades linguísticas da língua portuguesa, respeitando-as e adequando-as às necessidades de uso” (2012, p. 45), assim como também afirma Rocha que além da língua padrão escrita o Professor de Português, deve atentar para o dialeto não padrão do aluno (2007, p. 40), apesar de que durante seu desenvolvimento escolar sejam tolhidos e levados a acreditar que tudo que foge a norma padrão é errado.

Como a escola, desde seus anos iniciais, preza pela norma padrão os alunos escolhidos já têm um amplo contato com essa norma, sendo assim podem opinar se o que lhes foi proposto é ou não errado.

A variante sexo tem como papel aqui de verificar se são as mulheres ou os homens quem melhor identificam as variantes linguísticas como erro ou não. Este fator se torna importante para a compreensão da mudança linguística, pois a afirmação feita por Mollica, em *Da Linguagem Coloquial à Escrita Padrão*, de que são as mulheres que

conservam a norma padrão da língua, também se reflete nas escolas de Manaus e, em se tratando de mudança a variável sexo exerce alguma influência.

Monteiro (2008, p. 71) nos afirma que é certo de que homens e mulheres não falam da mesma forma, e “as mulheres empregam menos as variantes estigmatizadas do que os homens e, assim sendo, parecem mais sensíveis aos valores sociais que condicionam o uso da língua” (LABOV apud. MONTEIRO, 2008, p. 72).

1 Materiais e métodos

O levantamento de dados realizou-se no mês de março de 2014 em uma escola de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio, situada na zona norte da cidade de Manaus, e que funciona em tempo integral. Para o levantamento do *corpus* utilizou-se quatro turmas da 1ª série do Ensino Médio, somando um total de 195 alunos colaboradores da pesquisa, sendo 116 mulheres e 79 homens.

Para realizar esta pesquisa utilizou-se três questionários elaborados pelo próprio pesquisador. Esses questionários continham questões fechadas onde haviam respostas objetivas e questões abertas na qual os alunos escreveram livremente.

No primeiro questionário a questão 01 era objetiva e procurava saber se os alunos acreditavam existir apenas uma língua, o objetivo dessa pergunta era verificar como os alunos identificam a língua portuguesa, mas deixando livre para eles entenderem o que seria essa língua, simplesmente como levantamento de um conhecimento prévio. Em seguida foi apresentado aos alunos o poema *Aula de português*, de Carlos Drummond de Andrade, que serviu de apoio para a segunda questão.

Nessa segunda questão tomou-se como base a o último verso do poema onde se afirma que o português são dois, sendo um deles um mistério. Também era uma questão fechada e buscou-se saber se o aluno concorda com o autor. A terceira questão do questionário 01 era aberta e instigava-se o aluno a justificar, independente da resposta 02, sim ou não, à qual português o poeta se refere, tentando, assim, descobrir se o aluno identificava “o outro” português como aquele ensinado na escola.

Em seguida, na questão 04, foi dada a frase “*Choveu que só ontem*”, onde a locução adverbial *que só*, que é uma variante regional e, segundo Sergio Freire, em

Amazonês Expressões e termos usados no Amazonas, indica intensidade, similar a “Pra caramba” (2011, p. 86), os alunos deveriam dizer se a frase estava errada ou não.

Na questão 05, que já pertence ao questionário II, se queria saber se os alunos conheciam o jornal Manaus Hoje, que possui grande circulação em Manaus, o objetivo dessa questão se justifica por na questão 07 ter frases retiradas desse jornal. Na questão 06 procurou-se saber os alunos da pesquisa tinham algum contato com o esse jornal. Essas informações se fazem importante para verificar se os alunos têm contato com as variantes linguísticas que aparecem nesse jornal.

Como já dito anteriormente na questão 07 continham 06 frases retiradas do jornal Manaus Hoje e o intuito era saber se os alunos identificariam alguma delas com algum erro. Além da data do jornal, as frases traziam uma breve contextualização quanto à notícia a ser noticiada:

1- FALOU MAL, MAS PAGOU PAU! (18, fev, 2014) (quanto aos elogios feitos por Roy Hodgson, treinador do time de futebol da Inglaterra, à Manaus)

2- TRAÇA COROA NO MOTEL E LIMPA A BOLSA DELA (21, fev, 2014) (se referindo a Laércio Castro que conhecia mulheres por uma rede social e, após ter relações sexuais as assaltava)

3- 315 KG: PC COM DROGA ATÉ O TUCUPI (24, fev, 2014) (quanto a prisão do chefe da Polícia Civil do Tonantins com drogas)

4- SITE DÁ PAU E VENDA É MIADA (4, mar, 2014) (Se referindo a problemas na venda dos ingressos do jogo de inauguração da Arena da Amazônia)

5- MORDIDA COM A TRANSMISSÃO (6, mar, 2014) (reclamação de Ana Paula Minerato por o jogador Ronaldo ter aparecido demais na Globo durante a transmissão do carnaval)

6- TÁ PEGANDO O ‘CIGANO IGOR’ (7, mar, 2014) (se referindo a duração do namoro de Veridiana Freitas com Ricardo Macchi)

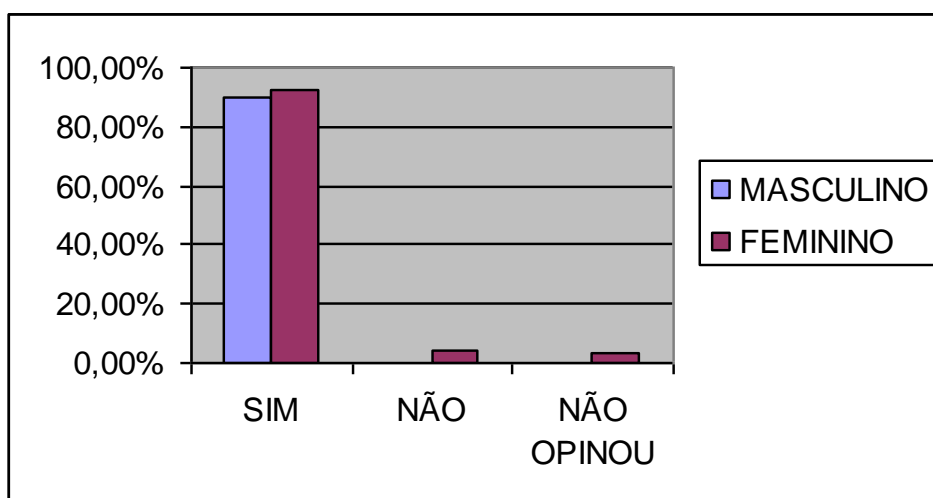
Já na questão 08 o quê se queria saber eles sabiam o que é variação linguística. Chama-se atenção para essa questão pelo fato de só depois deles terem tido contato com frases contendo alguma variante linguística é que se faz referência à ela.

Nas questões 09 e 10 foram apresentadas as frases 03 e 06 respectivamente, da questão 07, onde foram dadas 05 tipos de variações para que eles identificassem a qual variação elas pertenciam. Em seguida, na questão 11, retirou-se as variações linguísticas presentes nas frases da questão 07 e perguntou-se aos alunos de quais eles fazem uso em

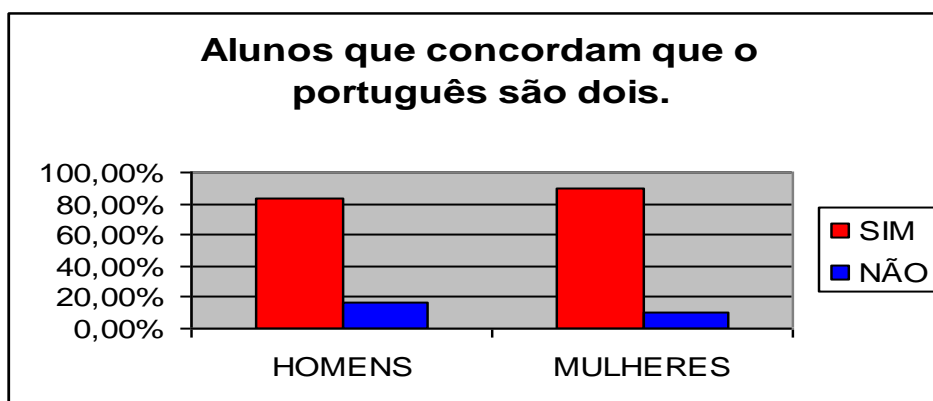
seu cotidiano, aproveitando ainda as frases/expressões, a questão 12 buscou saber em que situações eles podem utiliza-las. Essa era uma questão fechada onde foram dadas 11 alternativas, podendo os alunos escolher mais de uma alternativa.

O questionário III trazia apenas quatro questões e buscava saber o hábito de leitura e escritas desses alunos fora do ambiente escolar.

Na primeira questão o número de alunos que acreditam que há mais de uma língua foi unânime tanto no gênero masculino quanto no feminino, sendo que as mulheres apresentaram uma maior aceitação quanto à existência de mais de uma língua. Entre os homens nenhum deixou de opinar, mas entre as mulheres 3,44%.



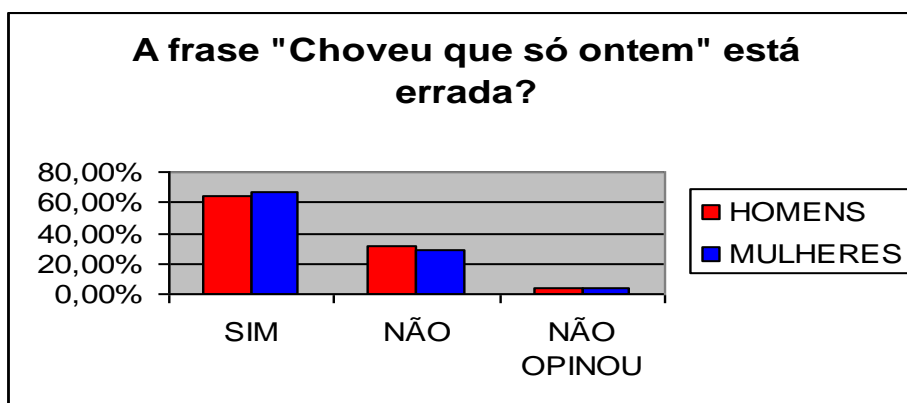
Quanto a ideia proposta no poema Aula de Português, de haver mais de um português, há uma leve mudança em relação aos dados anteriores, pois houve uma redução dos alunos que acreditam ter mais de uma língua, entre os homens, 83,54% concorda que realmente há mais de um português enquanto que as mulheres 89,65%.



Quanto à questão 03 o que se viu foi um grande número diferente de respostas tanto entre os homens quanto entre as mulheres, mas confirmando o que foi afirmado na

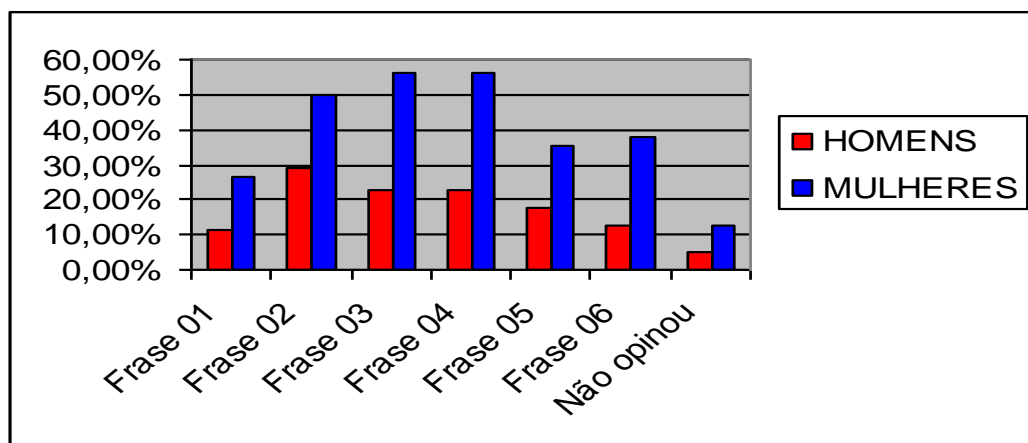
questão anterior. O que vale ressaltar dessa questão é que de um modo geral os alunos percebem que o português da escola é diferente daquele que é usado no cotidiano

Em relação à frase proposta com variação regional “*Choveu que só ontem.*”, teve um aumento quanto ao que se considera errado, ou seja, essa variante foi considerada por um número maior de alunos, mesmo que confirmem existir mais de um português, como erro. O que se observa, mesmo que seja pequena a diferença, que as mulheres identificaram menos que a variação regional seja errada. Tanto no masculino quanto no feminino houve entrevistados que não opinaram. Dos que consideraram essa variante como erro temos o seguinte resultado: homens 64,55% e mulheres 67,24, entre os que não opinaram 3,79% dos homens e 3,44% das mulheres.



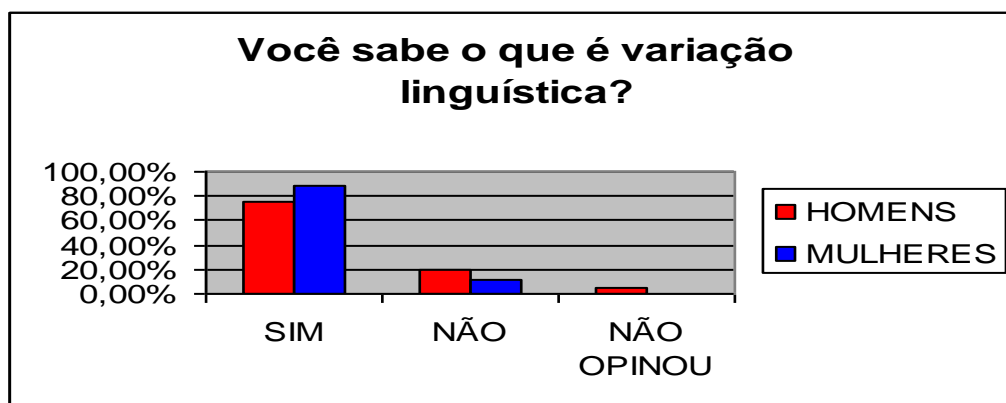
Quanto ao conhecimento e contato com o jornal Manaus Hoje, de onde se tirou as frases para compor parte do questionário II, obtivemos os seguintes resultados: 89,87% dos homens e 94,82% das mulheres afirmaram ter conhecimento desse jornal, mas na contramão disso 37,9% tanto dos homens quanto das mulheres disse ter algum tipo de contato com o referido jornal, o que nos mostra que eles conhecem o jornal apesar de não terem muito contato com ele.

Em relação à questão 07, os alunos podiam marcar mais de uma frase se achassem haver algum erro nelas, e os resultados foram os seguintes:

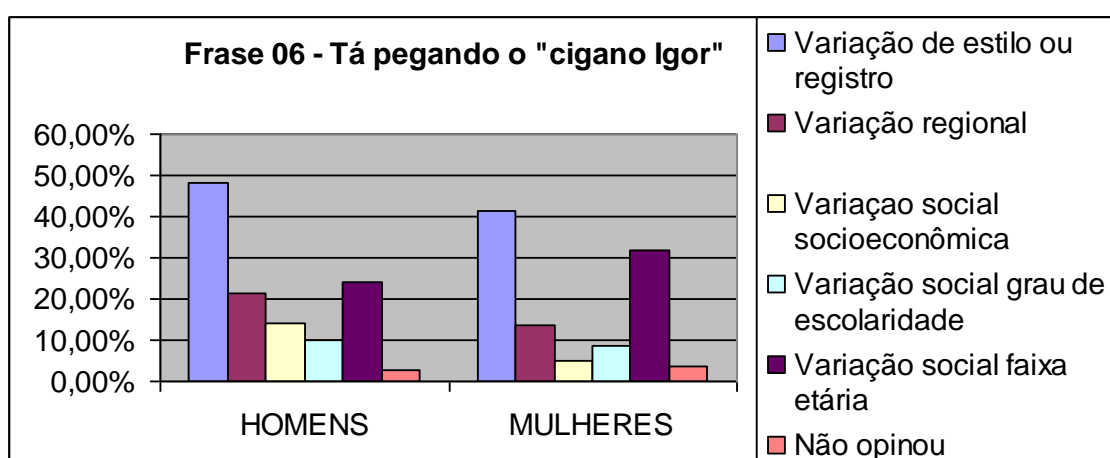
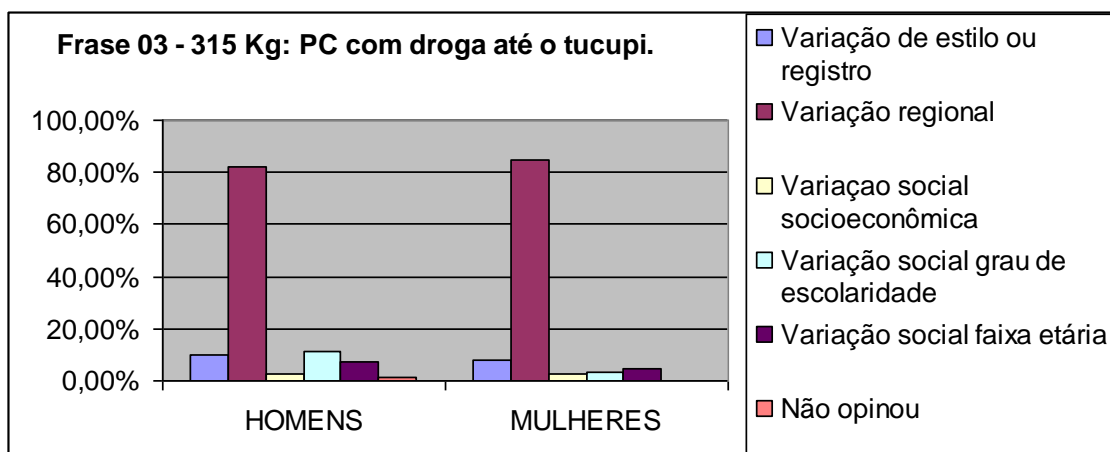


O que se percebe nitidamente aqui é que um número muito superior de mulheres afirmou haver algum erro, quase 50% a mais em relação aos homens, em todas as frases e entre as que mais se considerou errada temos as frases dois 02, 03 e 04.

A questão 09 perguntava se os alunos sabiam o que é variação linguística e tanto os homens quanto as mulheres, em sua maioria afirmaram, ter conhecimento do que vem a ser variação linguística, o que chama atenção é que se sabem o que é variação linguística não deveriam ter marcado nenhuma das frases da questão 07 como erradas, já que as variantes linguísticas não caracterizam erro. Pode se inferir aqui que sabem o que é variação linguística, mas as consideram, em comparação com a norma padrão como erradas.



As questões 09 e 10 traziam as frases 03 e 06 do exercício 07, respectivamente, e solicitava que identificassem qual a variante linguística presente nelas, para isso foram dadas 5 alternativas de variações: Variação de estilo ou registro; Variação regional; Variação social socioeconômica; Variação social grau de escolaridade e Variação social faixa etária. Na primeira temos uma variação regional, enquanto que na segunda uma variação social faixa etária. Obtivemos os seguintes dados:



Ficou claro que os alunos identificam melhor a variante regional em comparação com a segunda frase onde os alunos acreditam que a resposta correta para a questão seria a opção 01 (variação de estilo ou registro). Independente do gênero, a variante regional parece ser mais comum, 82,27% dos homens e 84,48% das mulheres, mostra que os dois grupos conseguem melhor classificar uma expressão como contendo uma variante regional. A diferença é pouca, mas as mulheres ainda identificam melhor que os homens a variante regional.

Perguntou-se aos alunos quais palavras/expressões, das que apresentamos na questão 07, que eles fazem uso em seu cotidiano.

	HOMENS	MULHERES
PAGOU PAU	18,98%	12,06%
TRAÇA	7,59%	4,31%

ATÉ O TUCUPI	20,25%	31,89%
DÁ PAU	20,25%	13,79%
MORDIDA	48,10%	62,06%
TÁ PEGANDO	62,02%	62,06%
NÃO OPINOU	11,39%	4,31%

Entre os dois grupos as palavras/expressões que são mais comuns entre eles é **TÁ PEGANDO**, tendo um percentual um pouco maior que 62%, tanto entre homens quanto mulheres, a segunda palavra/expressão foi **MORDIDA**, mas as mulheres mantiveram o percentual de uso, enquanto que os homens em média de 48%. Quanto em que situações eles podem utilizar essas palavras/expressões temos o seguinte resultado.

	HOMENS	MULHERES
Entrevista de emprego	7,59%	8,62%
Conversa com amigos/colegas	82,27%	83,62%
Seminário/ trabalho escolar	10,12%	9,48%
Mensagem de texto para seus pais	13,92%	12,06%
Mensagem de texto para amigos/colegas	75,94%	77,58%
Carta pessoal	18,98%	14,65%
Carta de solicitação/reclamação	5,06%	8,62%
Bilhete	20,25%	23,27%
Postagem no Facebook/Whatsapp	67,08%	60,34%
Redação escolar	8,86%	7,75%
Currículo vitae	5,06%	8,62%
Não opinou	3,79%	1,72%

As diferenças em porcentagem entre homens e mulheres não passou dos 4%, percebendo assim, que há consenso entre homens e mulheres no que diz respeito aonde as variantes linguísticas se adéquam, pelo menos segundo a opinião dos alunos. Mais importante do que comparar gêneros, se faz necessário perceber que eles sabem, em sua maioria, onde as variantes propostas podem ser utilizadas.

As três mais marcadas foram, em ordem de porcentagem, conversa com amigos/colegas, mensagem de texto para amigos/colegas e postagem no Facebook/Whatsapp. Os outros percentuais se mantiveram abaixo dos 25%. Interessante, também, é perceber que a quantidade de alunos que afirmaram utilizar as variantes propostas em situações como redação escolar ou currículo vitae é baixa se comparada as que obtiveram mais escolhas. O que significa que esses alunos tem domínio de onde adequar as variantes linguísticas.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos constatou-se que apesar de a maioria dos alunos acreditarem que exista mais de uma língua ocorre uma pequena redução quando questionados se só há um português e, quando confrontados com uma variante regional mais de 50% a consideram-na como errada.

De um modo geral eles sabem o que é variante linguística, mas a consideram-na como errada, apesar de saber como e onde utiliza-las adequadamente. Percebeu-se também que eles identificam com mais facilidade a variante regional em comparação às outras propostas.

Mesmo sendo proposta como conteúdo da 1ª série do Ensino Médio, ainda não é suficiente para que se compreenda-as como não erradas, mas que têm seu papel importante dentro da comunicação. Apesar dos alunos saberem quando podem e devem usá-las, tem-se que desmistificar as variantes como erro.

Já afirmado anteriormente, à escola cabe o papel de ensinar o Português Padrão, pois no seu cotidiano o aluno vive as variantes desprestigiadas na escola. O que se deve ter em mente é que somente apresentar as essas variantes no Ensino Médio, enquanto que durante todo o Ensino Fundamental o aluno foi “doutrinado” ao Português Padrão, afinal, segundo Rocha, “é preciso lembrar que o aluno passa oito longos anos – no mínimo – lendo e escrevendo na escola, não só na disciplina de Português” (2007, p. 35), é pouco se comparado em relação ao tempo em que teve que se adequar a forma prestigiada pela escola.

Quanto ao proposto por Mollica, constatou-se que as mulheres têm maior inclinação a achar que as variantes linguísticas caracterizam erro, como constatado nos dados apresentados anteriormente, e isso se justifica, segundo MONTEIRO, pois:

...existem pressões sociais sobre os falantes para que estes usem as formas de prestígio, que são as da classe dominante. Tais pressões serão mais fortes na mulher, por causa da grande consciência que ela tem de seu *status*. Isto é um reflexo do fato de que, genericamente falando, espera-se da mulher um comportamento social mais correto. (2008, p.75)

Referências

- AMAZONAS. *Proposta curricular do Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Travessia, 2012.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- FREIRE, Sergio. *Amazonês: Expressões e Termos Usados no Amazonas*. Manaus: Valer, 2011.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem Coloquial à Escrita Padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para Compreender Labov*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (Não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS DOS DADOS DE FALA LIDA DE BELÉM (PA)

Mara Sueny Teixeira da Costa (PIBIC/UFPA)

Regina Célia Fernandez Cruz (CNPQ/UFPA)

Introdução

Quando as descrições sociolinguísticas do português falado em cinco localidades paraense – Cametá (RODRIGUES, 2005; COSTA, 2010), Mocajuba (CAMPOS, 2008), Breves (CASSIQUE ET AL 2009; DIAS ET AL, 2007), Breu Branco (MARQUES, 2008; CAMPELO, 2008; COELHO, 2008) e Belém (CRUZ ET AL 2008; SOUSA, 2010) - foram concluídas, assinalando um processo de harmonia vocálica das vogais médias pretônicas motivando a realização das variantes das vogais medias pretônicas registradas nas variedades investigadas, a equipe da UFPA vinculada ao PROBRAVO¹ - Projeto de Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português do Brasil - decidiu proceder a uma investigação acústica do sistema vocálico átono do português falado no Pará.

Imediatamente partiu-se para uma investigação do processo de variação das médias pretônicas no nível acústico de três variedades: Cametá (COSTA 2013; LOPES; COSTA; CRUZ, 2014), Mocajuba (ARAUJO, 2013) e Belém (CRUZ 2012; COSTA 2013; COSTA & CRUZ 2013), cujos últimos resultados compõem o presente trabalho.

Para melhor compreensão dos resultados aqui apresentados, mencionaremos brevemente os trabalhos desenvolvidos pelo projeto maior, Norte Vogais (sessão 2); em seguida serão descrito todos os processos metodológicos adotados nesta pesquisa (sessão 3); para finalmente apresentarmos os resultados da análise acústica da variedade do português de Belém do (PA), na sessão 4.

1 Projeto Norte Vogais: análise acústica

¹ <http://relin.letas.ufmg.br/probravo/>

Cruz (2012); Cruz; Costa; Silva (2012) Costa & Cruz (2013) - todas integrantes da equipe do projeto Norte Vogais – contém uma proposta de metodologia adequada para a análise acústica das vogais médias pretônicas estudadas pelo projeto nacional PROBRAVO.

As primeiras análises acústicas, tomando como base a metodologia empreendida por Cruz (2012; CRUZ; COSTA; SILVA, 2012), evidenciaram que a manutenção das vogais médias pretônicas é a variante de maior ocorrência no português falado em Belém (PA), seguida do abaixamento das médias pretônicas, e o alteamento como a menor ocorrência nos *corpora* (CRUZ, 2012).

As investigações preliminares também apontaram que as variantes altas anteriores, de ambos os sexos, tendem a ocupar o mesmo espaço acústico, enquanto as variantes altas posteriores tem seu espaço acústico bem definido (COSTA; SILVA; CRUZ, 2012; COSTA & CRUZ, 2013).

2 Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados para o presente trabalho foram estabelecidos por Cruz (2011²).

As etapas expostas a seguir são resultados de investigações empreendidas a nível de Iniciação Científica pela autora do presente artigo Costa (2012, 2013), acerca da variação das vogais médias pretônicas na cidade de Belém.

2.1 Origem dos dados

Com o objetivo de analisar acusticamente o sistema pretônico átono do português falado em Belém, foi elaborado um banco de dados com amostra de fala induzidas por leitura de texto e por teste de imagens para o projeto Norte Vogais (CRUZ, 2012) de três variedades da Amazônia Paraense, Cametá, Mocajuba e Belém. O banco de dado do projeto Norte Vogais é composto com a amostra de fala de 18 (dezoito) informantes nativos da cada variedade investigada, estratificados em sexo (masculino e feminino) faixa etária (15 a 25 anos; 26 a 45 anos; acima de 45 anos) e

² Toda metodologia aqui aplicada foi pensada para um projeto de pesquisa executado em nível de estágio pós-doutoral no Departamento de Linguística da *New York University*, no período de setembro de 2010 a março de 2011 (processo BEX 1754/10-6).

grau de escolaridade (ensino fundamental; ensino médio; ensino superior). O presente trabalho utilizou apenas os dados de leitura dos falantes de Belém.

No referido texto foram incluídos 52 vocábulos contendo as vogais alvo pretônicas, que por sua vez foram inseridas nos contextos de alto grau de variabilidade, como recomenda Bisol (1981). No quadro abaixo encontram-se todos os vocábulos alvo utilizados no protocolo de fala lida.

Quadro 01 – Lista dos vocábulos contendo as vogais médias alvo presentes no texto utilizado para a coleta de dados de fala lida.

/ e /		/ o /	
apos/e/ntado	b/e/bidas	ap/o/sentado	s/o/brinho
cab/e/ludos	c/e/rvejas	c/o/rujas	c/o/sturar
c/e/rtificado	/e/scravo	t/o/alha	r/o/cambole
v/e/ado	f/e/chado	pr/o/cissão	t/o/mate
/e/stante	t/e/atro	b/o/rracha	c/o/légios
fu/te/bol	p/e/queno	h/o/spitais	c/o/zinha
mosqu/e/teiros	pr/e/ciso	m/o/eda	m/o/rador
p/e/scador	pr/e/sidente	m/o/squeteiros	nam/o/rados
pr/e/sente	pr/e/sídio	p/o/lícia	pr/o/fundo
qu/e/rida	r/e/médios		
r/e/polhos	s/e/gundo		
s/e/tenta	v/e/rgonha		
t/e/soura			

Os dados obtidos foram segmentados no programa PRAAT em 5 (cinco) níveis, a saber: a) enunciado, b) palavra, c) palavra alvo, d) sílaba, e) vogal e duração da vogal. Para a transcrição fonética adotamos o alfabeto SAMPA³.

³

www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/

Ainda no programa PRAAT foi feita a extração dos vocábulos alvo do sinal de áudio, seguido do isolamento dos sinais de áudio e transcrição em arquivos individuais.

Todos os dados foram organizados em uma planilha Excel para a tomada das medidas acústicas.

Ao todo foram segmentadas e analisadas 1 hora 22 minutos e 14 segundos de gravação, como verificado no quadro 02 abaixo. Os dados analisados compreenderam em 1020 realizações de variantes das vogais médias pretônicas.

Quadro 02 - Tamanho do *corpus* analisado, considerando o tempo total de dos sinais de áudio gravados com cada informante no protocolo de coleta de dados fala lida.

Informante	Duração do sinal de áudio
BE01MA01	03 min 24seg
BE01MB02	03min 18seg
BE01MC03	03min24seg
BE01FA04	05min04seg
BE01FB05	03min30seg
BE01FC06	03min 53seg
BE03MA13	07min09seg
BE03MB14	02min59seg
BE03MC15	03min49seg
BE03FA16	05min 28seg
BE03FB17	05min56seg
BE03FC18	05min42seg

2.2 Dados atualizados

Para o presente trabalho foi feita uma revisão cautelosa de todo o tratamento dos dados, para posterior continuidade das análises. Foram utilizadas nessa investigação 800 (oitocentas) realizações de variantes das vogais médias pretônicas - /e/ e /o/.

Os processos metodológicos aqui empreendidos, no que tange o tratamento de dados, em nada se distinguem aos aplicados nos trabalhos anteriores (CRUZ, 2012;

CRUZ, COSTA, SILVA 2012; COSTA, 2012). No entanto, a interpretação e organização dos dados diferem-se. Pois foram utilizadas, para esta pesquisa, planilhas com as estratificações referentes a faixa etária e escolaridade dos informantes.

No que tange a interpretação dos dados, evocamos Flemming (2004) que aponta que quanto maior o grau de proximidade dos pontos de ligação da articulação maior é a possibilidade de variação entre esses.

3 Análise acústica

As primeiras análises acústicas empreendidas por Cruz (2012), Cruz; Costa e Silva (2012) Cruz (2013) dos dados de fala lida de Belém (PA) mostraram que a variedade do sistema pretônico do português falada na capital, possui 4 (quatro) níveis acústicos, no que tange a variação das vogais médias, a saber: a) alteamento, como em fut[i]bol e m[u]eda; b) manutenção, como em fut[e]bol e m[o]eda; c) abaixamento, como em fut[E]bol e m[O]eda; d) assim como o enfraquecimento ou desvozeamento da vogal, como em fut[Ø]bol e c[Ø]madre.

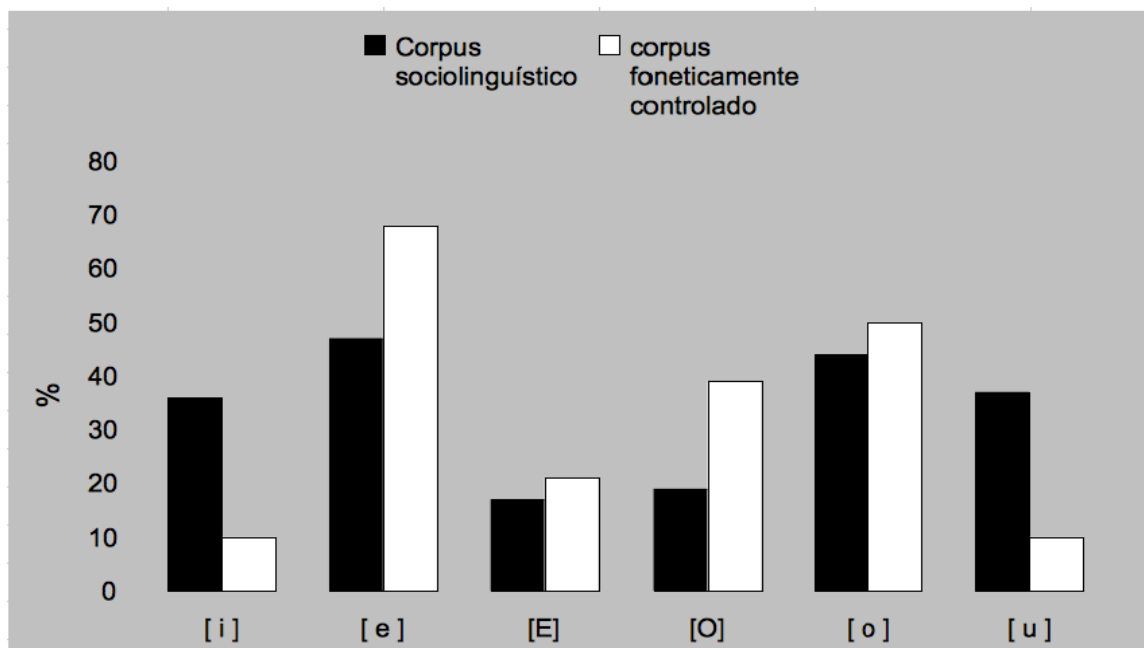
Nesta investigação verificamos a distribuição das variantes – [i], [e], [E], [u], [o], [O] - das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no espaço acústico referente a variedade do português falada em Belém. Assim como, o grau de multiplicidade das referidas variantes segundo a teoria da dispersão de Flemming (2004) que afirma que quanto maior a distância entre os pontos de articulação das vogais, menor será o grau de variabilidade e quanto menor a distância dos pontos maior o grau de variabilidade.

3.1 Confronto dos dados sociolinguísticos e dados foneticamente controlados

Os resultados preliminares alcançados por Costa (2012, 2013) Costa & Cruz (2013) apontaram que a manutenção das vogais médias pretônicas é a variante de maior ocorrência no português falado em Belém (PA), seguida do abaixamento das médias pretônicas, tendo o alteamento registrado o menor percentual de ocorrência no *corpus* foneticamente controlado.

Por outro lado, a descrição sociolinguística desenvolvida na capital paraense (SOUZA, 2010) aponta as variantes altas tendo o segundo maior registro e as variantes baixas como menor ocorrência no *corpus*. Contraindo os resultados fonéticos, como pode-se observar no gráfico 01 abaixo.

Gráfico 01 - Comparação do percentual de ocorrências das variantes das médias pretônicas - / e / e / o / - nos *corpora* sociolinguístico (SOUZA, 2010) e os dados foneticamente controlado (CRUZ & COSTA, 2013).



Fonte: Costa & Cruz 2013

No gráfico 01 acima, temos confrontadas as realizações das vogais alvo - /e/ e /o/ - e suas variantes - [i], [e], [E], [O], [o], [u] – no *corpus* foneticamente controlado e sociolinguístico (SOUZA, 2010). A preferência pela manutenção das vogais médias pretônicas é comum em ambos os *corpora* confrontados, as médias anteriores registram 47% e as médias posteriores 44% de realizações no *corpus* sociolinguístico. No *corpus* foneticamente controlado, as médias anteriores registraram 68% e as posteriores 50%.

Por outro lado, como já mencionado anteriormente, o percentual de realizações das variantes altas e baixas é o que destoa em ambos os *corpora*. No *corpus* sociolinguístico (SOUZA, 2010) as variantes altas registram maior ocorrência, as anteriores com 36% e as posteriores com 37%, diferentemente das variantes baixas, cujas anteriores tem 17% e as posteriores 19%. Enquanto no *corpus* foneticamente controlado as vogais altas anteriores e posteriores registram 10%, bem abaixo das variantes baixas com 21% para as anteriores e 39% para as posteriores.

Uma possível explicação para essa divergência seria o a própria composição do *corpus* fonético. Como as análises sociolinguísticas identificaram uma forte tendência a harmonia vocálica entre as variantes das vogais medias pretônicas o *corpus* formado

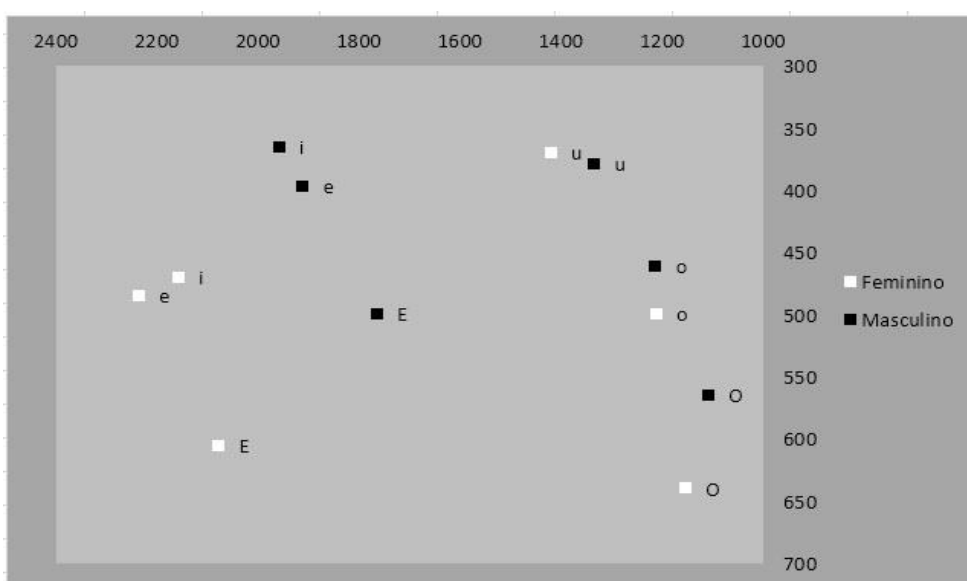
para a investigação acústica continha três tipos de contextos, a saber: contextos favorecedores de abaixamento, contexto favorecedores de alteamento e contextos altamente variantes.

Analisando o *corpus* foneticamente controlado, encontramos 14 vocábulos com contextos favorecedores ao abaixamento (por exemplo ‘ap/o/sentado’, ‘p/e/scador’, ‘pr/e/sente’, ‘c/e/rveja’, ‘f/e/chado’) e apenas 4 vocábulos com contexto favorecedor ao alteamento (/e/stante, /e/scravo, c/o/zinha, s/o/brinho). Os demais 23 vocábulos podem ser classificados em totalmente variantes (f/u/tebol, c/o/ruja, v/e/ado, m/o/squeteiro) e invariantes (cab/e/ludo, c/e/rtificado).

3.2 Análise acústica segundo as estratificações sociais

Os resultados, segundo a estratificação por sexo, apontam que as variantes altas anteriores dos sexos masculino e feminino apresentam maior proximidade, indicando, portanto, uma variação maior entre as realizações de / e /, segundo a teoria de Flemming (2004) exposta anteriormente. As demais variantes, posteriores femininas e posteriores masculinas, apresentam sua distribuição no espaço acústico bem definido, mostrando por tanto, menor tendência à variação, como podemos observar no Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas, considerando as médias dos valores em Hz de F1 e F2 dos dados de Belém, distribuídos por sexo.

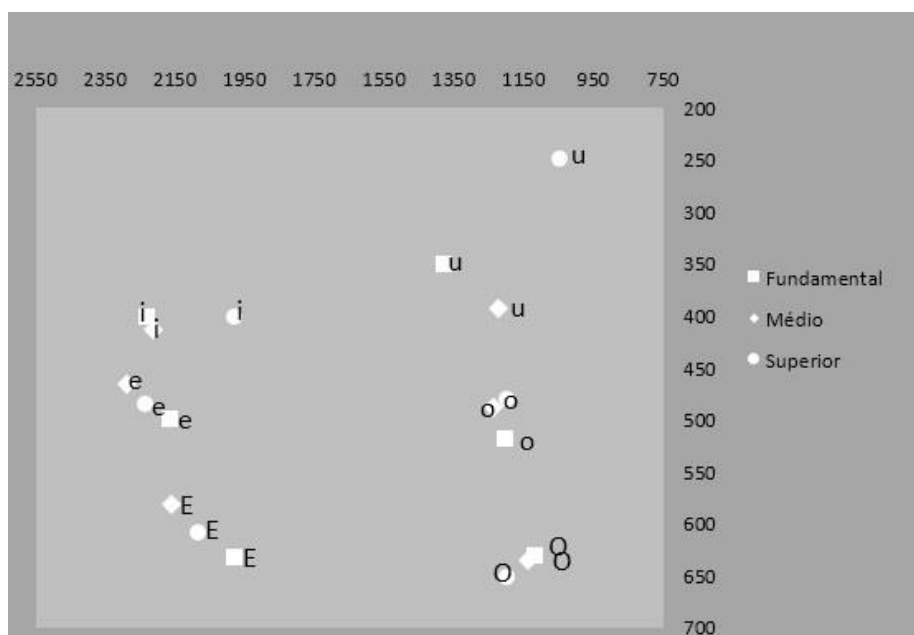


É importante ressaltar a distribuição das variantes posteriores, no espaço acústico referente aos dados estratificados por sexo. Apresentando, por tanto menor tendência a variação segundo Flemming, (2004).

Segundo as investigações empreendidas por Rodrigues (2005), o processo de alteamento das vogais médias posteriores se faz característico no interior do estado do Pará, mais precisamente no Município de Cametá. Podemos considerar, por tanto, essa teoria como uma das motivações para a distribuição das vogais posteriores no espaço acústico.

O gráfico a seguir mostra a estratificação das variantes do sexo feminino segundo a estratificação por escolaridade. Seguido do gráfico com os dados masculinos, com a mesma estratificação, para o posterior confronto de dados.

Gráfico 3 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas do sexo feminino, considerando as médias dos valores em Hz de F1 e F2 dos dados de Belém, distribuídos por escolaridade.



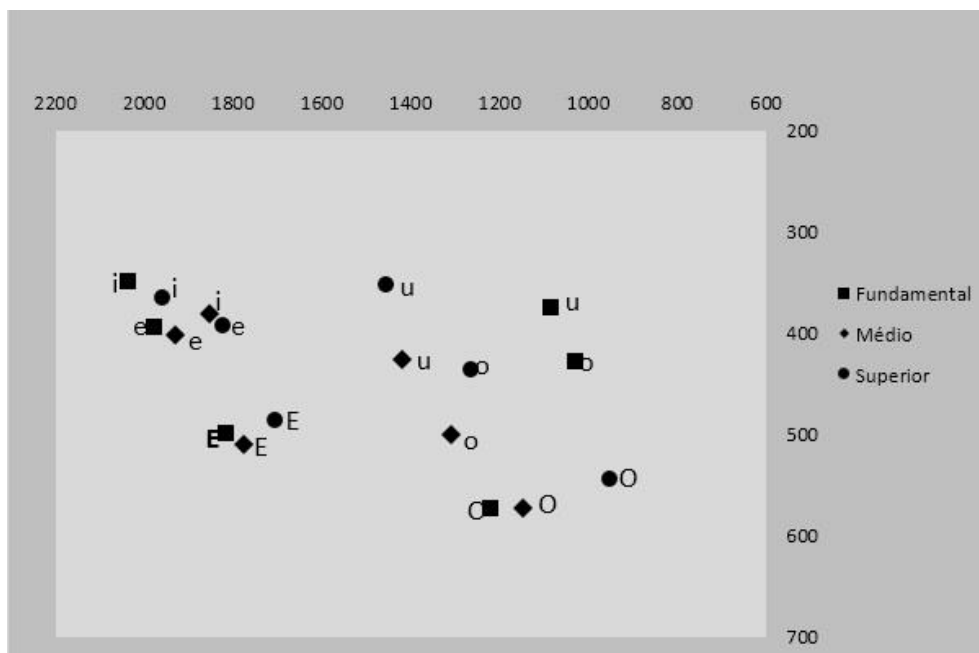
Podemos notar, no gráfico acima, que as variantes anteriores apresentam maior concentração, no espaço acústico, quando comparadas às posteriores.

Destacamos, neste gráfico, distribuição das vogais posteriores, registrada nas ocorrências do ensino superior. Pois, dentre os registros das demais faixa etárias, essa foi a que se apresentou com o menor grau de variação.

Ao confrontarmos os resultados dos dados femininos com os dados masculinos, considerando a mesma estratificação, é possível identificar neste sexo a melhor

distribuição das variantes posteriores quando relacionadas as variantes posteriores femininas, como mostra o gráfico abaixo.

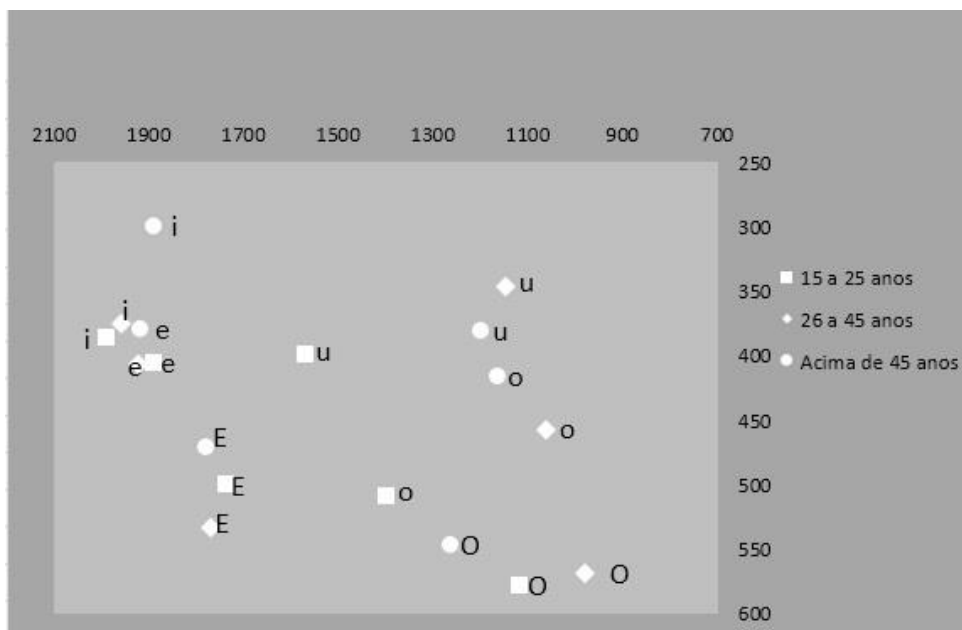
Gráfico 3 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas do sexo masculino, considerando as médias dos valores em Hz de F1 e F2 dos dados de Belém, distribuídos por escolaridade.



No gráfico acima é possível perceber a concentração das variantes médias e altas anteriores no espaço acústico, evidenciando a forte tendência a variação entre as mesmas e o distanciamento das variantes baixas.

Por outro lado, as variantes posteriores se apresentam mais distribuídas no espaço acústico, o que nos permite dizer que essas possuem menor tendência a variação. Destacando as ocorrências registradas no ensino superior, assim como nos dados femininos apresentam-se mais distribuídas. É relevante destacar também, neste gráfico, as ocorrências das variantes média [e] e alta [i] posteriores, que dentre as demais foram as que mais apresentaram tendência a variação.

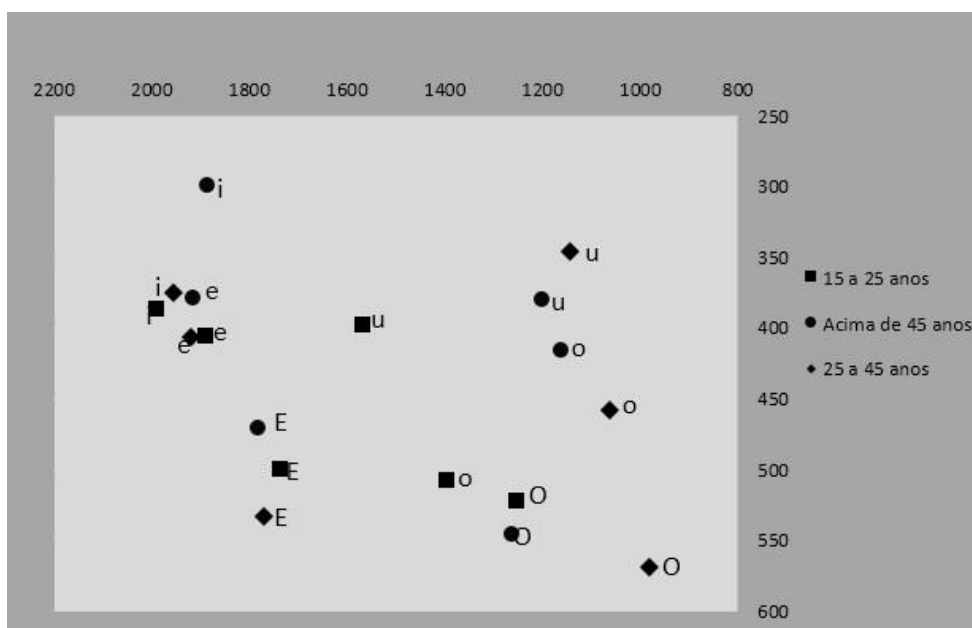
Gráfico 4 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas do sexo feminino, considerando as médias dos valores em Hz de F1 e F2 dos dados de Belém, distribuídos por faixa etária.



Ao observarmos o gráfico acima, correspondente a estratificação por faixa etária do sexo feminino, podemos perceber que as vogais anteriores da primeira faixa etária estão bem distribuídas no espaço acústico, enquanto os registros dessas mesmas variantes nas outras faixas etárias mostram uma proximidade maior.

As variantes média [o] e alta [u] posteriores, da segunda e terceira faixa etária tendem a sofrer mais variação por conta de seu grau de proximidade, diferindo da variante baixa [E], que apresenta maior distancia.

Gráfico 5 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas do sexo masculino, considerando as médias dos valores em Hz de F1 e F2 dos dados de Belém, distribuídos por faixa etária.



Os registros das variantes masculinas, segundo a estratificação por faixa etária, não difere muito dos registros das variantes femininas visto anteriormente.

As variantes anteriores altas e médias referentes a primeira e segunda faixa etária tem maior tendência a variação, por conta do grau de proximidade, enquanto as variantes baixas apresentam maior distanciamento.

Semelhante as ocorrências femininas, as variantes anteriores da primeira faixa etária masculina apresentam maior distanciamento. Outro fenômeno semelhante as ocorrências registradas no gráfico 4 é a centralização da variante posterior alta [u] e a aproximação das variantes médias [o] e baixa [O].

Considerações finais

O presente estudo teve o objetivo de caracterizar acusticamente o sistema vocálico pretônico falado em Belém (PA), evocando Flemming (2004).

Ao todo foram analisados 800 vocábulos, contendo a vogal alvo em posição pretônica, proferidos por 18 informantes nativos da cidade em questão e estratificados em sexo, faixa etária e grau de escolaridade.

Tomando como base a teoria de Flemming (2004), para a presente análise, observamos que as variantes média [e] e alta [i] anteriores tanto nas ocorrências masculinas quanto femininas tendem a sofrer maior variação, pois as mesmas apresentam-se bem próximas no espaço acústico, a variante baixa [E] se apresenta bem

discriminada no espaço acústico, em ambos os sexos. Por outro lado as variantes posteriores [u] e [o], também em ambos os sexos apresentam-se bem distribuídas no espaço acústico. Indicando menor tendência à variação.

A mesma distribuição se repete quando estratificamos os informantes segundo o grau de escolaridade. Nos registros femininos e masculinos é observado a distribuição acentuada das variantes média [o] e alta [u] posteriores nos dados do ensino superior.

Na estratificação por faixa etária, observamos a aproximação das variantes anteriores [i] e [e] e a tendência à variação tanto no sexo feminino quanto no masculino. Destacamos, nessa estratificação a distribuição acentuada das variantes posteriores [u], [o], [O] nos dados referentes à primeira e segunda faixa etária. Pois, os mesmos apresentam maior grau de distanciamento. Por outro lado os registros das variantes posteriores da terceira faixa etária apresentam-se mais próximas, tendendo a variação.

Segundo Rodrigues (2005), o alteamento da vogal média posterior é estigmatizado como sendo próprio do dialeto interiorano do Pará. O que nos permite concluir que há uma fuga do dialeto da capital a este fenômeno.

Com a conclusão das análises segundo as estratificações sociais, conclui-se também que esta fuga está diretamente relacionada ao grau de escolaridade, neste caso superior, e faixa etária, jovens de 15 a 25 anos e adultos de 26 a 45 anos, dos informantes.

Referências

BISOL, Leda. *Harmonização Vocálica: uma regra variável*. Tese de Doutorado em Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.

COSTA, Mara; CRUZ, Regina. “O sistema pretônico do português falado em Belém (PA): uma análise acústica dos dados de fala lida”. IV SIS-Vogais, 2013. Olinda (PE).

COSTA, Mara. Análise acústica das vogais médias pretônicas no português falado na Amazônia paraense. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA, 2012. Resumos. Cuiabá: ABRALIN em CENA, 2012. p.59

COSTA, M.; SILVA, A. C.; CRUZ, R. Análise qualitativa e acústica das vogais médias pretônicas no português falado na Amazônia paraense. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA, 2012, Natal. Resumos... Natal: ABRALIN, 2012. p.59-60.

COSTA, Mara. *O Sistema vocálico do Português falado em Belém (PA): análise experimental*. Belém: UFPA. 2012. (Relatório Técnico-Científico do PIBIC/CNPq).

COSTA, Mara. *O Sistema vocálico tônico do Português falado em Belém (PA): análise acústica*. Belém: UFPA. 2013. (Relatório Técnico-Científico do PIBIC/CNPq).

CAMPOS, Benedita do Socorro. *Alteamento das vogais médias pretônicas no português falado em Mocajuba (PA): uma abordagem variacionista*. Belém: UFPA/CML, 2008. (Dissertação de Mestrado em Linguística).

CASSIQUE, Orlando. Projeto de Doutorado “Linguagem, Estigma e Identidade no Interior da Amazônia Paraense: um exame de base variacionista da nasalidade vocálica pretônica no município de Breves (PA)”, 2006. (Projeto de Pesquisa. Inédito)

CASSIQUE, Orlando *et al.* “Variação das Vogais Médias Pré-tônicas no português falado em Breves (PA)”, in D. Hora (org.), *Vogais no ponto mais oriental das américas*. João Pessoa (PB): Ideia, 2009, pp. 163-184.

CRUZ, Regina *et al.* “As Vogais Médias Pretônicas no Português Falado nas Ilhas de Belém (PA), in Maria do Socorro Silva de ARAGÃO (Org.). *Estudos em fonética e fonologia no Brasil*. João Pessoa: GT-Fonética e Fonologia / ANPOLL, 2008. ISBN 978-85-906544-4-5.

DIAS, Marcelo Pires; CASSIQUE, Orlando & CRUZ, Regina. “O alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): uma abordagem variacionista”. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (REVEL)*. Porto Alegre, n. 9, vol. 5, jul. 2007. (Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/9/artigos/)

FLEMMING, Edward. Contrast and perceptual distinctness. In: HAYES, Bruce; KIRCHNER, Robert; STERIADE Donca (orgs). *Phonetically Based Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 232-76. 2004.

MARQUES, Luzia Carmen dos Santos. *Alteamento das Vogais Médias Pré-tônicas no Português Falado no Município de Breu Branco(PA): uma Abordagem Variacionista*. Belém: UFPA/ILC/FALE, 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras).

MORAES, João *et al.* “O sistema vocálico do português do Brasil: caracterização acústica”, in Mary Kato (org.), *Gramática do Português Falado*, vol. 5: convergências, 2ª. edição revista, Campinas: Editora da Unicamp. 2002, pp. 33-51.

OLIVEIRA, Daniele. *Harmonização vocálica das vogais médias do português falado na zona urbana de Breves (PA): uma abordagem variacionista*. Belém: UFPA/PROPESP, 2007. (Relatório de Iniciação Científica).

RODRIGUES, Doriedson do Socorro & ARAÚJO, Marivana dos Prazeres. “As vogais médias pretônicas / e / e / o / no português falado no município de Cametá/PA – a harmonização vocálica numa abordagem variacionista”, *Cadernos de Pesquisa em Linguística, Variação no Português Brasileiro*, Leda Bisol & Cláudia Brescancini (orgas.), volume 3, Porto Alegre, novembro de 2007, pp. 104-126.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. 4 ed. Rio de Janeiro, Presença, 1957.

SOUSA, Josivane. *A Variação das vogais médias pretônicas no português falado na área urbana do município de Belém/PA*. 2010. Dissertação (Curso de Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém: UFPA. Orientador: Regina Célia Fernandes Cruz.

A PRÁTICA DE GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MANAUS/AM

Romário Neves Coelho (UNINORTE/UFAM)

Adriane de Felipe Rodrigues (UEA/UNINORTE)

Introdução

A pesquisa surgiu em decorrência das observações e projeto desenvolvidos durante o estágio de observação, corregência e regência. Constatou-se, por ocasião do estágio supervisionado, que os alunos concluem o ensino fundamental e médio apresentando dificuldades ao fazer uso da norma padrão, tanto na fala quanto, principalmente, na escrita. Assim, esta escrita parte da problemática de como os professores de português abordam o ensino de gramática em sala de aula, para tanto se fez necessário analisar as concepções gramaticais que norteiam as práticas dos professores de língua portuguesa.

Neste estudo fazemos algumas considerações sobre a gramática normativa numa perspectiva histórica, abordando seu surgimento, finalidades entre outros, além de uma breve reflexão sobre o real propósito do ensino da língua portuguesa. Conforme (Oliveira, 2010, p. 76). “a instituição da Língua Portuguesa no Brasil não pode ser entendida fora do contexto que a historiografia educacional portuguesa e brasileira denominada de Reformas Pombalinas da Instrução Pública” Assim, destacamos que Oliveira resgata elementos relevantes sobre o ensino do Português no Brasil que permitem uma melhor compreensão da relação entre ensino de língua e ensino de gramática, numa perspectiva histórica.

Devemos cuidar para que não haja um abandono sistemático da língua, mas um ensino voltado para o verdadeiro uso da língua, podendo considerar seu organismo vivo e sua dinâmica, sendo possível incluir suas variações. Dessa forma, a escola deve trabalhar com a diversidade de gêneros textuais usados socialmente, além de abordar a gramática de maneira contextualizada.

1 Gramática: algumas considerações

Para um trabalho desta natureza é necessário fazer um levantamento da origem, dos objetivos e das contribuições da gramática, para que assim possamos criticar mostrando seus prós e contras.

A gramática teve origem a dois séculos da era cristã, na escola de Alexandria, sendo os gregos os primeiros a se dedicarem ao estudo gramatical e a suas estruturas gramaticais, tendo como objetivo preservar a pureza da língua grega que estava sendo contaminada por barbarismo (Lima *apud* Wall, 2006, p. 36).

A grande preocupação em proteger a língua teve início com a constatação de diferenças linguísticas na linguagem corrente da população em relação à língua clássica. Com receio de que tais diferenças pudessem atingir e modificar a língua, os gregos criaram uma gramática com o objetivo de garantir sua preservação e sua “originalidade”.

Segundo (Neves, 1987, p.103-104), “tendo-se tomado ciência da discrepância entre os padrões do grego clássico e a linguagem corrente, contaminada de barbarismos, põem-se em exame os autores cuja linguagem autenticamente grega oferece os padrões ideais que devem ser preservados”.

A autora salienta que gramática teve por base as obras de escritores clássicos que seguiam à risca a linguagem grega, sendo tomadas como padrões a serem seguidos.

Já para Antunes (2007), a criação da gramática continua a ser uma forma de controlar determinada língua contra ameaças de desaparecimentos e declínios, mas esse controle apresenta interesses mais amplos que vão além da mera preservação da língua, entre eles estão interesses políticos, econômicos e sociais. A língua é sinônimo de poder, a linguagem identifica o ser humano, facilitando assim o desenvolvimento de interesses de quem governa. Como bem cita (Antunes, 2007, p. 36), “foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões”. Dessa forma, a criação da gramática, na verdade, tinha por objetivo a regularização, o estabelecimento de um padrão na língua escrita, “trata-se de um estudo que, pelas condições de seu surgimento, se limita à língua escrita, especialmente a do passado, mais especificamente a língua literária e, mais especificamente ainda, a grega” (Neves, 2002, p. 49), entretanto, essa regularização se estendeu à língua falada, gerando maiores problemas.

A regularização da língua culta realizada pelos manuais gramaticais, estipulando-a como a única correta, digna e pronunciada pela classe dominante, se analisada profundamente, evidencia um dos maiores fortalecedores das diferenças sociais. A linguagem utilizada por cada pessoa passou a ser um espelho de sua condição social, se a língua utilizada for a culta, o indivíduo conquista certo respeito diante da sociedade, já se a língua utilizada se diferenciar desta, este indivíduo, na maioria das vezes, passa a sofrer preconceitos, sendo estigmatizado, pois não se encaixa no padrão estipulado pela sociedade. A linguagem passou a ser um marco, delimitando os que pertencem à classe culta e os que não pertencem a ela.

É válido verificarmos a influência exercida pela gramática, principalmente nas escolas, pois a mesma passou a determinar o certo e o errado na língua, mesmo tendo nascido muito depois do surgimento da linguagem. É indispensável um olhar crítico do professor frente ao ensino da gramática, assim como é indispensável que os mesmos estejam cientes do que realmente esteve por trás da criação da gramática para que possam ministrar esse ensino de maneira eficiente.

2 O real propósito do ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva linguística

O ensino da língua portuguesa precisa buscar verdadeiramente a efetivação de sua finalidade de levar o aluno a dominar a sua própria língua nas mais variadas situações de interação.

Segundo (Rocha, 2002, p.40), “o ensino de português deve se preocupar com a língua padrão”; assim, o autor apresenta ainda quatro elucidativos argumentos a favor do aprendizado desta língua. O primeiro aspecto que o autor aborda é prático e objetivo, já que todo indivíduo pode precisar um dia em serviço se comunicar em linguagem formal, escrita ou falada. O segundo aspecto é o ideológico, uma vez que o domínio do dialeto padrão pode facilitar a ascensão do indivíduo na escala social. O terceiro é o aspecto pessoal e humano, uma vez que, conforme o autor, “o indivíduo que não emprega o chamado português correto, seja ele falado ou escrito, é considerado menos capaz”. E o quarto aspecto é o social, ainda conforme o autor, “a sociedade letrada e bem informada em que vivemos cobra dos cidadãos o domínio da norma culta”.

Deste modo, o ensino da língua portuguesa não pode mais ocorrer de forma tradicional, sobre esse aspecto (Luft, 1995, p. 42) acrescenta “que o professor tradicional não

leva em conta o dado vital de que todo falante nativo “sabe” sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações”. O autor ressalta que o docente não leva em conta toda a bagagem social e cultural da língua que há no falante. Nota-se que sempre houve e haverá o ensino tradicional; o que se objetiva aqui não é abolí-lo, mas reformá-lo na medida em que o aluno não seja afetado e fique concebendo o ensino da língua portuguesa como exaustiva e difícil. Para tanto, é necessário que haja efetiva transformação no ensino e também a atualização dos currículos oferecidos na formação iniciada de professores, com a finalidade de verificar a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral.

Já (Travaglia *apud* Pereira, 2010, p. 13), afirma “que é função da escola desenvolver a competência comunicativa do aluno, observando também as competências textual e gramatical como uma forma de descrição de uma das variantes da língua, e não como uma prescrição absoluta de uso”. É necessário que o ensino se dê de maneira prazerosa, despertando no aluno, cada vez mais, o interesse em compreender o sentido daquilo que se ensina, fazendo as seguintes perguntas: para quê? E para o quê se aprende?

Segundo Geraldi (1996), questões que envolvem o ensino da língua materna na escola brasileira têm sido objeto de um minucioso esquadramento, responsável por uma vasta bibliografia, que reflete diferentes ângulos de análise (o ensino da gramática, as variedades linguísticas, leitura e produção de textos, análise de redações, entre outros). Depreende-se que o ensino de língua no Brasil, tradicionalmente, tem mantido a marca indelével que ainda o configura e o confunde, por vezes, com o ensino da gramática normativa/ prescritiva, responsável pelo funcionamento da “norma padrão culta”.

(Possenti, 1996, p.17) é bem enfático e afirmativo ao responder a pergunta indireta, sugerida no título de sua obra: “Por que (não) ensinar gramática na escola”. O autor declara ainda que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.

Já (Soares *apud* Bispo, 2011, p. 3) acrescenta que “um dos fatores que contribuiu para que o ensino de língua se estabelecesse tão fortemente associado ao ensino de normas gramaticais tem origem nos primórdios da história do ensino da Língua Portuguesa”. Isso tem um forte motivo devido ao fato de que somente a partir das últimas décadas do século XIX a disciplina Português foi tida como componente curricular na escola brasileira. Até então, o ensino de Português era ministrado visando tão somente à alfabetização.

(Geraldi, 1999, p. 28) afirma ainda que “o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar diferentes instâncias sociais”, deste modo, a língua, enquanto produto da história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. O autor afirma ainda que “a língua nunca pode ser estudada ou ensinada, como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo”.

Para (Rodrigues *apud* Bispo, 2011, p. 20), “o ensino de língua, na maioria das escolas, segue fielmente o que prescreve as gramáticas normativas, aqueles que a ensinam estão convictos de que tais normas devem ser rigorosamente observadas não só pelos alunos, mas por todos aqueles que se valem da escrita”. Portanto, se observamos a função que a gramática ocupa nas nossas escolas hoje, vamos constatar que a mesma continua a desenvolver o papel que lhe foi atribuído quando surgiu, o de repassar a língua culta utilizada pela sociedade, fortalecendo-a, mantendo sua legitimidade.

3 Metodologia

O trabalho compreendeu pesquisa de campo e bibliográfica em livros, anais, revistas científicas e documentos eletrônicos. Para tanto, foi utilizado o método hipotético dedutivo ensabado em autores como: Antunes (2007), Geraldi (1996), Possenti (1996), Rocha (2002) entre outros. Foi utilizado também questionário com dezoito (18) perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha a 24 informantes doravante (INF), assim distribuídos: 06 professores do Ensino fundamental do 6º ao 9º e enquete com 18 alunos da Escola Estadual Antenor Sarmiento Pessoa. A coleta de dados pautou-se nas respostas dos informantes e os resultados são apresentados por meio de percentagem, a saber: a análise dividiu-se em três (03) grupos – o primeiro acerca da formação do professor; o segundo sobre a norma padrão; e o terceiro sobre o ensino de gramática. A análise dos dados foi ainda confrontada e comparada com as hipóteses, verificando assim a prática do professor em relação às respostas ao questionário.

4 Análise e interpretação dos dados

A partir de pesquisa foi feita a análise dos resultados obtidos, levando-se em consideração as questões mais relevantes.

O primeiro grupo, conforme anexo, trata da formação acadêmica e participação em cursos de formação continuada. No que tange à formação acadêmica, ficam assim distribuídos: 50% dos professores informantes possuem Graduação em Letras – Língua Portuguesa; 17% têm Mestrado em Letras, também 17% Pedagogia, 16% têm Bacharelado em Teologia. Verificando este percentual, vemos que professores que não têm formação na área específica, neste caso, Letras – Língua Portuguesa, já ministraram aulas desta disciplina em alguma época da carreira do magistério.

Sobre a formação continuada, alguns professores responderam “Sim, o último que participei foi oferecido pela SEMED e pelo MEC, denominado Gestar II, cujo objetivo era aprimorar a práxis em sala de aula dos professores em língua portuguesa.” (INF. I).

Entretanto, em decorrência da rotina dos professores, muitos não participam “... por falta de tempo livre” (INF. IV). Sabe-se que é necessário a cada dia o profissional atualizar-se.

No segundo grupo, conforme anexo, todos os professores informantes discutem em suas aulas as diferenças entre língua falada e língua escrita, como afirma um informante:

É de suma importância discutir as diferenças da língua falada e da língua escrita. Uma implica a forma coloquial e a outra a norma culta da língua. De certa forma, as duas acabam se relacionando, pois para se falar corretamente também é necessário obedecer à regras [sic] impostas pela gramática. (INF. II).

Em geral, os informantes têm uma educação linguística, nota-se também que nenhum dos informantes ignorou a língua falada, pelo contrário, afirmam que ajuda muito a ensinar a norma culta. Conforme dados: “... a língua falada permite que o cidadão cometa alguns “erros” de construção já a língua escrita exige ser elaborada a partir das regras gramaticais prescritas [sic] pela gramática normativa.” (INF. VI).

Nota-se que hoje em dia que a maioria dos professores de português e a comunidade em geral reconhecem a importância de ensinar o dialeto padrão ao aluno (Rocha, 2002, p. 41).

Quanto às habilidades que são necessárias para o aluno tornar-se um bom produtor de textos orais e escritos, os informantes foram unânimes em afirmar que a base é a leitura, conforme dados: “É necessário que o aluno tenha uma vasta leitura de mundo e de palavra, além disso, deverá ler para entender, assim poderá desenvolver qualquer tipo de texto,

independente da linguagem.” (INF. I). Como “... leitura de textos jornalísticos, clássicos e prática de discurso.” (INF. IV). Entretanto, isso só ocorre quando o aluno é “... estimulado nas séries iniciais...” (INF. II). Não tendo a leitura como base, “... não é possível escrever um texto...” (INF. VI).

Sobre essa questão, (Sautchuk, 2010, p. 16) comenta “[...] insatisfeita com a limitação dos próprios exercícios e com a redundância e ineficiência de ‘macetes’ para encontrar o sujeito, o objeto direto de uma oração [...] ao mesmo tempo irritava-me as constantes imperfeições com que os alunos se expressavam por escrito”. Assim, segundo a autora, o objetivo das aulas de língua portuguesa deveria ser sempre ensinar ao aluno tudo aquilo que ele puder efetivamente usar com finalidade de melhorar sua capacidade de expressão e de comunicação, tanto em sua modalidade oral quanto escrita.

A norma culta tem como finalidade básica: “... a produção de textos escritos e também preparar os alunos para um universo competitivo no mercado de trabalho...” (INF. I), uma vez que, “... é ela quem padroniza com suas regras a forma correta da escrita e dos aspectos da fala...” (INF. II), além de “... preparar o aluno para a compreensão do mundo...” (INF. III). E “para que o cidadão tenha acesso ao mercado de trabalho em pé de igualdade com os outros candidatos.” (INF. VI).

Diferentemente do informante II, discordamos que a norma culta possa padronizar de forma “correta” a fala, uma vez que não podemos monitorar diariamente a língua falada, até porque, para nos comunicarmos, devemos adequar a linguagem ao contexto inserido. (Bagno, 2006, p. 16) ressalta que a “norma culta tem como finalidade manter-se inalterada o máximo de tempo possível, é conservadora e demora muito a aceitar algum tipo de novidade”. (Rocha, 2002, p. 82), por sua vez, diz que a “atenção da norma culta deve estar voltada basicamente para a produção da escrita em língua padrão”. Segundo dados, para ensinar a norma culta, primeiro a escola “... deve valorizar a língua trazida pelo aluno para a escola. Depois, de forma suave, mostrar para esse aluno a importância da norma culta no processo de formação social, educacional e principalmente profissional” (INF. VI), “através de textos variados e atividades lúdicas que desperte o interesse dos educandos.” (INF. I), “ênfatizando que o conhecimento que se tem da língua no dia a dia torna-se de grande importância para a norma culta...” (INF. II), já outros afirmam que, “prescritivamente, ênfaticamente o objetivo e explicando-o...” (INF. IV).

(Possenti, 1996, pp. 17, 18) declara que é “dever da escola ensinar a norma culta”, já (Rocha, 2002, p. 85) defende que “sejam traçados, com muita clareza, os objetivos básicos do ensino de português, para que haja de fato um ensino satisfatório”.

No terceiro grupo, conforme anexo, discute-se sobre o ensino da gramática, indagando se o ensino de gramática hoje é diferente do ocorrido antigamente. Segundo dados: “o método mudou, mas [sic] o ensino ainda é o mesmo, pois a gramática é e sempre será o conteúdo básico para todos os níveis da educação básica” (INF. I). Responderam ainda, “... hoje ele é mais amplo, questionável e trabalha as dificuldades apresentadas no ato da aprendizagem” (INF. II), ainda segundo dados, “a educação passou por algumas mudanças do decorrer da história mas ainda é deficitária no ensino da gramática, a diferença e pouca em relação o ensino antigo [sic]” (INF. III).

Outros afirmaram que, “... não muito. Pra mim a importância das regras deve ser reconhecida pois nesses métodos será fixada a receita e os ingredientes [sic]” (INF. IV).

Comparando com o ensino atual, o informante V ressalta que, “sim, de forma integrada nos textos pois antigamente era tida de forma isolada.” Outros apostam trabalhar “a partir dos vários gêneros e tipologias de textos do cotidiano já que estamos rodeados de informação escritas.” (INF. VI).

Contrariando a resposta do informante I, houve mudança sim, tanto no método quanto no ensino de gramática.

A mudança deve-se em parte ao grande número de teorias, escolas e modismos que assolaram o ensino da língua materna nos últimos vinte ou trinta anos, teve o estruturalismo descritivista, a linha francesa de interpretação de texto, o gerativismo, a teoria da comunicação entre outras, neste caso a gramática é apenas um acessório que deve ser consultado cotidianamente. (Rocha, 2002, p. 85)

Ainda segundo dados, o aluno aplica à gramática “... em diversas situações, principalmente em provas, seja de concursos, seleções ou vestibulares.” (INF. I). Aplica ainda em, “... trabalhos escolares e fins investigativos.” (INF. II).

Já para o informante III, “o aluno se depara constantemente com a necessidade de se comunicar, a gramática é a luz para uma comunicação soluta.” A gramática pode ser aplicada ainda “na produção de textos e no dia a dia da escola.” (INF. V). Além de oferecer suporte “na elaboração de textos como bilhetes, recados, e-mails, entre outros” como afirma o (INF. VI).

Inconscientemente aplicamos a gramática do nosso dia a dia, conforme respostas dos informantes, ela está presente desde a constituição da língua como fato social. Por isso que,

como já foi citado por (Rocha, 2002, p. 20), “é necessário o professor deixar claro os objetivos do ensino de língua portuguesa, bem como qual a finalidade de uso”.

Ao serem indagados se trabalham a gramática em sala de aula, responderam que “geralmente em textos, vai depender no nível em que está a turma. Às vezes, é necessária uma atividade mais específica e tradicionalista” (INF. I). O informante II, “tomado como um dos itens [sic] principais o uso da oralidade em determinada situações,” para ele “... é possível analisar textos em toda sua estrutura, tanto morfológica quanto sintática”.

Já o informante III, procura “... explorar a gramática, e correção das palavras que não está coesas [sic]”.

Existem também aqueles que optam por “regra = exercício = visualização no texto” como o (INF. IV). Conforme constatado, existem professores que, além de analisar o texto em sua estrutura, trabalham “a partir de textos diversos, ou seja, os gêneros textuais” (INF. V). Outros já fazem uso da gramática contextualizada conforme dados. “a partir da elaboração de textos fazendo uso da gramática contextualizada” (INF. VI).

Como constatado em observação das aulas de regência, bem como nas respostas dos informantes, existe realmente a preocupação em trabalhar a gramática de forma contextualizada, para que não se torne um ensino cansativo. Assim, na prática, os professores fazem uso de dinâmicas e aulas em que haja interação efetiva de todos os alunos. Sobre este aspecto, (Sautchuk, 2010, p. 16) ressalta que, “com o avanço dos estudos linguísticos, principalmente na área aplicada, existe cada vez mais a preocupação maior em se entender o texto como unidade fundamental de comunicação verbal”, vemos então que este aspecto retoma as respostas de alguns informantes.

Ao serem indagados a respeito da reação dos alunos ao ensino da gramática, o informante I respondeu que “... na maioria das vezes, eles se mostram interessados. Entretanto, a reação depende muito da faixa etária dos alunos e da série dos mesmos.” Já o informante III comenta “... reação de descoberta, entendo que depende muito do professor [sic], para dar um novo sentido ao ensino da gramática”. Outros afirmam que os alunos “acham difícil no princípio, mas depois acham normal, pois o erro torna-se “feito” (INF. IV). Conforme o informante V, os alunos “apresentam dificuldades pois existe um tabú em relação a isso, ou seja, que é difícil, ou chato... [sic]” existe ainda segundo informante VI, reação “de preguiça, reclamam que a gramática é difícil – mas, no final, eles conseguem aprender o básico”

É pertinente inserir aqui os dados obtidos com a enquete que aplicamos a dezoito alunos, indagando se eles gostavam de gramática e como eles caracterizavam as aulas de língua portuguesa em que eram abordadas esse ensino. Entre os informantes, 96% dos alunos acharam bastante interessantes e significativas, pois os conhecimentos são utilizados no dia a dia; afirmaram que gostam “por quê nos ensina muitas coisas: como conversar como nos comunicar e uma palavra que nos mostra muitos significados [...] aprendemos uso de vírgulas, ortografia, Interpretação de texto” [sic] (INF. II). Outros responderam “sim porque eu acho as aulas muito interessantes por que a gente trabalha com a leitura, mimica e por que é muito interessante no dia a dia” [sic] (INF. I). É interessante notar também como expôs o informante III [sic] “... eu pessoalmente amo a língua portuguesa eu gosto de aprender pra valer, eu não quero passar vergonha na frente de ninguém falando errado ou escrevendo errado”.

E somente 6% dos alunos informantes disseram não gostar das aulas de gramática, considerando o estudo razoavelmente interessante e significativo, pois os conhecimentos são parcialmente utilizados no dia a dia. Conforme o informante IV, “a porque eu não gostaria que existisse coisas complicadas de entender e porque eu tenho dificuldade em português [sic]”. Diante dos dados, podemos afirmar que em parte os professores informantes estão certos, uma vez que cada um tem concepções de gramática diferentes.

Quando questionados sobre quais recursos didáticos o professor utiliza para ensinar a gramática, as repostas foram claras: “dependendo da infraestrutura da escola, o data show e o notebook são grandes recursos mas os recursos básicos são pincel, lousa, livro” (INF. I). Outros apostam que “... para desenvolver um bom projeto é necessário ser criativo e autêntico fazendo uso de revistas, jogos, jornais, oficinas e outros recursos tecnológicos” (INF. II). Conforme dados, “quadro branco, projetor multimídia, jornais, criação de textos, elaboração de trabalhos envolvendo os alunos como; um jornal cinema e dramatização” (INF. III). Entretanto, existem professores que usam “somente livros, textos orais e escritos” (INF. IV). Já o informante V faz uso de “gêneros textuais, figuras, dinâmicas, produção textual [sic]” além de professores que utilizam “Textos de revistas, jornais, tirinhas, revistas em quadrinhos, filmes” (INF. VI).

Conforme dados, os professores da rede estadual de ensino não dispõem de muitos recursos, como observado durante estágio e constatado nos dados, “todo professor sempre carrega um pincel e um apagador, como os recursos mais utilizados...” (INF. II).

Com relação à utilização dos livros didáticos, a maioria dos professores utiliza não somente o livro, mas também outras fontes de pesquisas, como ressalta o informante I “... pois é um recurso de fácil acesso aos alunos, entretanto, há outros que enriquecem mais o processo ensino-aprendizagem, como: paradidáticos, gramáticas, jornais e revistas [sic]”. Outros afirmaram usar “sempre. Os livros são um grande suporte para trabalhar e apresentar a realidade. Nem a tecnologia (o) ultrapassa o vasto conhecimento que se tem nos livros. É preciso ler para aprender mais e mais” (INF. II). Alguns informantes reconhecem que o “... livro didático não deixa de ser um recurso, mas, não o único, o livro não deve ser usado como uma cartilha, o professor deve contextualizar, o assunto com a realidade dos alunos (Sic)” (INF. III). Conforme informante IV “sempre. Português é texto, não temos como não usar o livro”. Existem, ainda, professores que utilizam “diariamente, associando a outros recursos” conforme informante V.

Conforme dados, podemos verificar que a maioria dos professores utilizam os livros didáticos, uns diariamente e outros apenas por meio de consulta.

Considerações finais

A pesquisa desenvolveu-se visando responder às questões acerca do ensino de gramática, em específico, as concepções gramaticais que norteiam as práticas dos professores de língua portuguesa; assim, constatamos que a formação acadêmica dos profissionais influencia notadamente no aprendizado do aluno, partindo do princípio de que a formação continuada é fundamental na carreira do docente. Confirmou-se ainda, por meio dos dados analisados, a hipótese de que a norma padrão é ensinada por alguns professores numa metodologia tradicional que torna o ensino gramatical exaustivo e que as concepções gramaticais que os professores afirmam seguir nem sempre condizem com a prática em sala de aula.

Os dados nos revelam a dimensão de como os professores agem dentro de sala de aula, bem como podemos constatar que uns são conservadores e fazem o uso do método tradicional, ou seja, trabalham a gramática fora de contexto; em contrapartida, outros trabalham a gramática contextualizada, pois afirmam que o aluno não pode entender a língua portuguesa sem primeiro relacionar os conteúdos a sua vida prática.

Referências

- ANTUNES, Irandé Costa. *Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho*. Belo Horizonte: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*, 15.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BISPO, Gama, M. M. V Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade: *O ensino da língua materna na escola Brasileira Algumas Considerações*. São Cristóvão, SE, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro. Ática, 1995.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática-história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Gramatização e escolarização: Contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.
- PEREIRA, Tavares, A. L. Monografia: *Dificuldades de Aprendizagem da língua Portuguesa Padrão nas escolas brasileiras: A ausência de um ensino reflexivo, prazeroso e significativo para o aluno*. Jacarepaguá, 04 de janeiro de 2010.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. In: *O papel da escola é ensinar a língua padrão*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Letras do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- SAUTCHUK, Inez. *Prática de Morfossintaxe: Como e por que aprender análise (morfo) sintática*. 2.ed. São Paulo: Barueri, 2010.
- WALL, DAIANE VAN DER. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCACAO – EDUCERE III. *Encontro sul brasileiro de psicopedagogia*. Paraná, 26 out. 2009. Disponível <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2003_1006.df>. Acesso em: 17 Mar. 2013.

ANEXO

Roteiro de entrevista

I parte – Sobre a formação do professor

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Em que ano você se formou?
- 3) Há quanto tempo você leciona?
- 4) Você tem participado de cursos de formação continuada? Comente.

II parte – sobre a norma padrão

- 1) Em suas aulas, você discute as diferenças entre língua falada e língua escrita? Caso trabalhe, o que costuma salientar?
- 2) Na sua concepção, quais habilidades são necessárias para o aluno tornar-se um bom produtor de textos orais e escritos?
- 3) Para você qual a finalidade do ensino da norma culta?
- 4) Como a escola deve ensinar a variedade de maior prestígio (a norma Culta)?

III parte – sobre o ensino da gramática

- 1) Como você concebe o ensino de gramática nas escolas nos dias atuais? É diferente do ensino ocorrido antigamente? Comente.
- 2) Em sua opinião, em que circunstâncias o aluno aplica a gramática que lhe é ensinada?
- 3) Como você trabalha a gramática em sala de aula?
- 4) Que reação os alunos demonstram em relação ao ensino da gramática?
- 5) Que recursos didáticos você utiliza para ensinar?
- 6) Com que frequência você utiliza os livros didáticos? Comente.

Enquete com os alunos

Questão 1: Quando se fala em gramática, o que vem a sua mente?

Questão 2: Como você caracteriza as aulas de língua portuguesa nas quais são estudados os conteúdos da gramática?

- a) () Bastante interessantes e significativas, pois os conhecimentos são utilizados no dia a dia.
- b) () Razoavelmente interessantes e significativas, pois os conhecimentos são parcialmente utilizados no dia a dia.
- c) () Pouco interessantes e significativas, pois os conhecimentos são pouco utilizados no dia a dia.
- d) () Completamente desinteressantes e cansativas, pois os conhecimentos raramente são utilizados no dia a dia.

Questão 3: Você gosta de estudar gramática? Se sim ou não, diga o Porquê.

- a) () sim
- b) () Não

O DISCURSO IDENTITÁRIO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLARIZAÇÃO EM MANAUS

Sandra Helena Salgueiro Botelho (UFAM)

Introdução

A identidade é uma questão que começa a ser delineada na vida do ser humano no momento em que os progenitores (o outro) dão conta de que há uma vida a caminho (o eu). A partir da concepção da vida o sujeito começa a ser moldado e a alteridade, como Bakhtin (1997) a concebe, se estabelece.

Oriunda do sudeste do Brasil e morando em Manaus, então há 14 anos, sempre nos perguntamos quem era o manauara em termos identitários, bem como qual seria o seu jeito de falar, a exemplo de estereótipos consagrados como o dos mineiros e baianos, apenas para citar dois deles. A questão identitária, é a que venho esboçar neste artigo com o intuito de lançar mais luz a uma discussão ainda não tão explorada, principalmente na região mais urbana do estado do Amazonas, Manaus.

O meio pelo qual podemos detectar a materialidade do pensamento do sujeito é a linguagem, mais precisamente quando ela vem em forma de discurso falado, onde não há tanto tempo para a elaboração das ideias. Por esta razão, nossa investigação se deu a partir de uma pergunta feita ao final de entrevistas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por ocasião de nossa pesquisa de mestrado¹. A pergunta “O que é ser manauara/amazonense?” não tinha relação direta com o trabalho em questão, mas atendia a uma curiosidade própria e à oportunidade do momento.

A associação de identidade e cidadania detectada neste trabalho passa pela realidade social do insulamento geográfico e histórico do qual todo o estado do Amazonas se ressent e que pode afetar a forma como o manauara vê-se a si mesmo no contexto de sua naturalidade (lugar onde nasceu). Portanto, queremos mostrar como funciona o discurso de alguns adultos da EJA, em fase de escolarização, e que (efeitos de) sentidos ele produz. Como, através da

¹ Dissertação defendida em 06 de Março de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sob o título: A variedade padrão e a oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e discursiva.

linguagem, da história, da ideologia e do inconsciente, o manauara reflete materialmente sua noção identitária? Para tanto, vamos descrever e compreender seus discursos de forma interpretativa na ordem a exposta a seguir.

O primeiro capítulo trará a ferramenta teórica que utilizaremos, a qual vem da definição de “enunciado” e “formação discursiva” em Foucault (2008) e dos conceitos sobre as “condições de produção” em Orlandi (2007) com a descrição dos princípios e procedimentos em AD. Na segunda parte, vamos expor a contextualização do estudo e a metodologia para a composição do *corpus*. No capítulo três, faremos a análise interpretativista que se dará através da Análise de Discurso (AD) de linha francesa. Ao final, esperamos que este trabalho tenha abordado de forma genuína um aspecto de identidade manauara refletido num dos segmentos de sua sociedade.

1 Princípios e conceitos

O propósito da AD é estudar a linguagem não a partir de seu sistema ou normas de funcionamento, mas a partir da produção de sentidos que se dá dentro da prática discursiva de cada sujeito inserido numa realidade natural e social. A AD traz uma teoria de leitura não-subjetivista aliada à noção de sujeito discursivo e que “vem exatamente pôr em jogo a linguagem e a ideologia, não em um processo somatório, mas em um processo fundamentalmente contraditório” (SOUZA, 2006, p. 15), por ser a linguagem polissêmica e portadora de vários sentidos. O estudo do discurso passa pela via da base linguística sem, no entanto, deter-se ou aprofundar-se nela. Devemos olhar um texto (falado ou escrito) além desta superfície e buscar entender os caminhos percorridos pelo enunciador/escritor que possui história própria e que sofre influência do social e do histórico.

O conceito de Discurso passa pelo conceito de “enunciado”. Segundo Foucault (2008), o enunciado é um conjunto de signos independentes das normas gramaticais ou da lógica, mas que precisa de um referencial, de um lugar de fala do sujeito, de um campo enunciativo (não necessariamente um contexto real) e de uma materialidade (forma de existência; estar impresso, por exemplo). Um enunciado pode ser repetido até mesmo literalmente, mas nunca será mais o mesmo, pois fará parte de um outro discurso, de um outro momento, de um outro lugar de sujeito. Também podemos dizer algo de outra forma e não mudar o discurso

necessariamente. Desta forma, um enunciado traz singularidade e repetição, contradição típica quando se trata de linguagem.

Para a AD, o que importa não é a pessoa, mas o lugar de fala que ela ocupa; e a questão discursiva não é valorativa, não há certo ou errado. Não há um sentido único, pois este pode ser reconstruído dependendo do olhar que se lança. Assim, Discurso é o que está sustentando o sentido daquilo que foi dito ou ‘não-dito’, daquilo que está refletido na escolha das palavras e que aponta o posicionamento, a memória e a relação com outros discursos (Interdiscurso) por quem discursa. Orlandi (2006) nos lembra que “M. Pêcheux (1969) vai dizer que o discurso mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentidos entre locutores” (p. 14). A todos estes ingredientes a AD chama de Condições de Produção, que constitui os sujeitos envolvidos e tanto o ‘aqui’ e o ‘agora’ quanto o aspecto sócio-histórico da situação manifestada no discurso.

Para a AD, o sujeito refere-se à posição projetada no discurso, onde “O enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito.” (ORLANDI, 2006, p.15). Cada sujeito tem a sua verdade, o seu modo de ver, o seu lado da história (que muitas vezes é única para ele), enfim, cada um tem o seu discurso.

O sujeito também será afetado pela “memória discursiva”. Orlandi (2007) a define como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (p. 31). O saber diz respeito ao fato de usarmos determinada expressão ou palavra e não outra pra dizer algo. Segundo o pensador M. Pêcheux, podemos dizer algo como ‘Não estou cansada’ ou ‘estou descansada’ de acordo com o poder da memória inconsciente ou de um esquecimento. É da memória discursiva que surge o interdiscurso que caracteriza o que dizemos baseados em experiências passadas, em discursos de outros e de outras épocas, aquilo que esquecemos e repetimos como se fosse nosso. Entram em cena também o ato-falho e o equívoco, frutos da ação de nosso inconsciente que, na concepção lacaniana, é ativo, não adormecido.

A atitude inconsciente é um reflexo da ideologia reinante que foi impregnada no sujeito sem que ele se desse conta. Por ideologia a AD entende o conjunto de ideias que mediam a vida e a maneira como cada um constrói a verdade que, por sua vez, pode estar mascarada ali. Ilusoriamente, pensamos ser os ‘donos’ daquele dizer, quando na realidade

somo sujeitos assujeitados, aludindo à reflexão althusseriana de sua releitura de Karl Marx. Por esta razão é que a AD tem como parâmetro de interpretação perseguir não o que foi dito, mas **como** foi dito, qual o assunto e a que discurso se filia aquele pensamento.

Orlandi (2007) afirma que o sentido é produzido “pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. (p. 42). Tais palavras estão ali em uso por ‘permissão’ do que se pode ou não dizer dentro do contexto definido acima e recebe o nome de Formação Discursiva e de Arquivo (FOUCAULT, 2008). Uma palavra fala com outra palavra. Neste sentido, “A metáfora (cf. Lacan, 1966) é aqui definida como a tomada de uma palavra por outra. Na análise de discurso ela significa basicamente “transferência”, estabelecendo o modo como as palavras significam.” (ORLANDI, 2007. p. 44). Ainda, temos que a mesma palavra pode ter significados diferentes para sujeitos diferentes, caracterizando a polissemia no discurso, onde, por exemplo, ‘água’ pode significar sobrevivência para o sertanejo e ameaça para a roça do ribeirinho.

Ao encerrar esse preâmbulo teórico é preciso reiterar que o “sujeito interpelado pela ideologia” tem seu discurso materializado na língua. Por esta razão, nosso estudo vai se valer dela, de sua forma e conteúdo, levando em conta a história e a sociedade.

2 Contextualização e metodologia

Segundo Orlandi (2007), a Análise de Discurso “articula de modo particular conhecimentos do campo das Ciências Sociais e do domínio da Lingüística” (p. 16), onde abordamos as questões no tempo e no espaço, ou seja, levamos em conta o sócio-histórico, as ideologias e o inconsciente do homem como sujeito. É através da língua que a ideologia se manifesta, sendo o discurso a materialização do pensamento humano produzindo sentidos não unívocos que refletem a dispersão do sujeito em seu próprio discurso. Aquilo que cerca o homem em seu cotidiano vai afetar seu modo de ver o mundo, o que será exteriorizado em formações discursivas variadas. A partir desta concepção, faz-se necessário definir nosso objeto de pesquisa e as circunstâncias de enunciação.

Nossos colaboradores foram 36 alunos do segundo segmento da EJA de uma escola estadual da zona oeste de Manaus, na faixa etária entre 16 e 56 anos, e já alfabetizados. Eles foram selecionados, dentre um total de 55 alunos, por serem naturais da cidade de Manaus. Eles foram arguidos individualmente, em entrevistas gravadas na biblioteca da escola, quanto

à definição do que é ser manauara ou amazonense de Manaus. A transcrição das entrevistas seguiu as orientações do projeto NURC².

Devemos ressaltar, no entanto, as condições de produção dos discursos que vamos analisar. O contexto escolar imediato dá ares de seriedade e certa profundidade à pergunta. O fato do entrevistador ser pesquisador e ser de outro estado brasileiro confere um toque de curiosidade e desejo de informação e uma certa ‘autorização’ (BOURDIEU, 2008) para se inquirir algo assim. Aqui, o analista faz o papel de enunciador ao emitir a pergunta e o adulto da EJA o de destinatário quando passa a respondê-la. Entretanto, automaticamente, o aluno da EJA passa a ser o enunciador em questão ao exercer sua prática discursiva.

A pergunta “O que é ser manauara/amazonense?” precisa ser primeiramente analisada a partir de seu aspecto semântico e sintático. Há nela uma demanda por definição na expressão “o que é?”, tarefa que exige de quem responde certa precisão e habilidade no uso das palavras. Em segundo lugar, temos o verbo “ser” que remete à existência e à identidade, que aqui será atrelada à noção de Discurso. Segundo o Dicionário de Análise do Discurso, “... a identidade do sujeito do discurso se constrói de duas maneiras diferentes, [...] em articulação com o ato de enunciação: uma identidade dita ‘pessoal’, e uma identidade dita de ‘posicionamento’”. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 266). No pessoal entende-se o sujeito definido pelas suas características externas como idade, legitimidade para falar etc, e, internas, como seu papel no ato de enunciar. No posicionamento, entendemos o sujeito em seu lugar no campo discursivo em relação aos sistemas de valor que o cercam.

Por fim, o gentílico usado foi com o sufixo *-ara* de origem tupi (manauara), portanto indígena, em referência aos nascidos na capital do Amazonas, e não o uso de *-ense* (manauense) de origem portuguesa, por ser aquele o mais comumente usado. Usamos *-ense* em referência ao estado (amazonense), sendo este o único gentílico permitido. A própria pergunta já delimita o espaço discursivo em que vai se adentrar: a esfera do local, a cidade, inserida num ambiente maior, o estado. Os dois ambientes se confundem, pois Manaus concentra, segundo o IBGE (2010), 51,7% da população de todo o estado. Desta forma o cidadão que habita em Manaus pode ser visto como elemento duplamente representativo do Amazonas.

Segundo Orlandi (2007), é preciso construir um dispositivo de interpretação onde vamos “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em

² Projeto Norma Linguística Urbana Culta realizado pelo departamento de Letras da UFRJ sobre o falar de cinco cidades brasileiras, contendo entrevistas gravadas e transcritas de acordo com normas previamente definidas.

outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.” (p. 59). Portanto, a análise só fará sentido se houver outro discurso a se contrapor. Procuraremos, ainda, encontrar se há regularidade argumentativa nos discursos destes adultos, bem como evidenciar os mecanismos de suporte que possibilitam que seus enunciados existam.

3 Análise

No nível da superfície linguística dos textos que vamos analisar temos características típicas referentes aos textos falados, como é o caso deste *corpus*. Detectamos vários exemplos de marcas características desse tipo de transcrição, elencadas por Dooley e Levinsohn (2007) que são: muita repetição de palavras, marcadores evidenciais, variações na ordem padrão, organização e precisão em menor escala e traços prosódicos abundantes. Temos uma linguagem menos normativa, portanto, além do uso da linguagem não-verbal. Por ter sido uma situação dialogal, segundo Charaudeau (2008), onde tanto o colaborador quanto a pesquisadora estão fisicamente presentes numa interação oral de troca, o locutor (colaborador) “está numa certa medida, ‘à mercê’ do interlocutor (pesquisadora), o que o leva a *antecipar* o que este quer dizer, a *hesitar*, a se *corrigir*, ou a se *completar*.” (p. 71). Tais fatores não alteram o conteúdo ou a representação mental de seus enunciadores neste tipo de texto, pois o mais importante a se considerar é o que todos os discursos têm em comum: a coerência, o contexto e a contextualização do tema em questão, enfim sua natureza linguístico-histórica.

Dentre os 36 alunos entrevistados pudemos perceber uma certa regularidade em suas formações discursivas, de tal forma que os dividimos em 4 grupos principais e selecionamos os mais representativos. Além disso, todos falaram do lugar de manauaras, amazonenses, habitantes nascidos em Manaus e tinham a linguagem autorizada (BOURDIEU, 2008) dentro dos posicionamentos de sujeito assumidos ali “no jogo imaginário que preside a troca de palavras”, segundo Orlandi (2007, p. 40). O que está em disputa na pergunta é o tema identidade em relação a um lugar, uma cultura, um povo. A linha que constrói esse tipo de discurso é a do cidadão comum, de uma classe social menos favorecida, mas já com algum acesso aos meios de informação por via da escola oportunizada para jovens e adultos.

3.1 Grupo 1: “NÃO SEI”

Assim temos que o primeiro grupo é o que não sabe (bem) definir-se como manauara, retratado nas transcrições a seguir, onde L = locutor (colaborador), D = documentador (pesquisadora) e o grifo é nosso.

L1: putz... agora pegou... não sei não... essa eu não sei...

D: você é amazonense?

L1: uhn uhn....

D: o que é ser amazonense pra você?

*L1: pra mim é **normal**... não tenho muito () não...*

D: não tem nenhum diferencial?

L1: não...

L5: uhn:: agora me pegou...

D: você disse que nasceu em Manaus né?

L5: assim mamãe falou né...

D: então... o que é ser manauara?

L5: uhn:: e agora?... deixa eu ver... eu acho assim ser um cidadão né...

D: como é esse cidadão manauara?

L5: esse é um ponto que nem passa pela minha cabeça...

L10: ser amazonense? ah:: ser amazonense eu acho que é... é melhor não sei... não tem como falar ser amazonense... acho que é melhor da pessoa... não tem nem como falar.. não sei ((risos))

*L20: manauara eu não achei uma diferença assim... eh:: não tem nem como eu lhe dizer o que é ser manauara porque **tá no sangue** eh::...*

L35: meio difícil... oh... ((riso)) não sei nem responder essa pergunta oh... meio complicada essa aí...

Tanto o locutor 1 quanto o locutor 5 tiveram a oportunidade de explicar ou de pensar melhor suas respostas. No entanto, eles mantiveram suas posições que tanto detecta que eles acham uma coisa óbvia e natural ser manauara, quanto uma alienação, o que simbolicamente traz o sentido de não envolvimento e até de não comprometimento ou pertencimento ao lugar. Ser “normal” para L1 e “tá no sangue” para L20 é existir sem se identificar necessariamente com qualquer referência ao seu entorno, que poderia ser qualquer outra cidade.

Logo abaixo temos outros que se arriscaram dentro da mesma obviedade, mas com um pouco mais de ousadia ao identificar-se com ‘as artes, a cultura’ do povo. L9 e L29 se colocam como parte do povo ainda que não tenham explicitado os elementos de suas culturas que poderiam estar ligados à visão cosmopolita da cidade com seus museus, o Teatro legado dos tempos da Borracha etc., até as conquistas mais recentes:

L9: ah... eu acho que... né? ser manauara... é a pessoa... morar... aqui né... nascer né... no Amazonas né... é:: ter/conhecer as artes... a cultura né... do nosso povo né... isso é pra mim é ser manauara né...

L29: agora eu não sei explicar... ((riso)) é a nossa cultura... que a gente tem aqui em Manaus... cultura... português é isso... coisa assim...

L9 demonstra ainda um certo equívoco ao primeiro pensar no verbo “ter”, mas corrigir para “conhecer”. Essa escolha pode sugerir que há arte e há cultura as quais ele não possui ou das quais ele não se apropriou ainda. L29 já se apropria dela, mas a associa à escolarização, talvez pelo fato do diálogo estabelecido entre ele e a pesquisadora ter girado em torno desse tema antes da pergunta em questão e, em seu imaginário, quisesse antecipar a ela o que ele achava que ela queria ouvir.

3.2 Grupo 2: “EU TENHO ORGULHO”

Um segundo grupo de informantes foi caracterizado por “eu tenho orgulho”. O ponto implícito é o esquecimento número 1 que revela o interdiscurso com a mídia governamental que em 2009 veiculou uma campanha³ intitulada “Eu tenho orgulho de ser amazonense”. Esta campanha trazia um *jingle* cujo refrão repetia sua frase-título e vinha associada a imagens de natureza, pessoas e lugares de todo o estado. Na memória discursiva de nossos colaboradores podemos detectar nas palavras que hoje são tomadas como se fossem originalmente deles próprios, caracterizando as paráfrases. Vejamos a letra do *jingle* e alguns trechos de enunciados diversos, como o de L7 ao usar além da palavra “orgulho”, palavras como “batalhador” em referência à palavra “luta” da música:

³ Campanha do Governo do Amazonas, pela agência de publicidade Mene & Money, produtora Paulo Marinho, criação de Rodrigo Castro, sob a direção de Nilo Portella e aprovação de Hiel Levy.

L7: *ah:: ser manauara é ser... a pessoa assim como se diga assim... ser honesto... ser humilde... ser **batalhador**... e ter **orgulho** assim de ter... pra mim ser manauara sou amazonense sou manauara tenho **orgulho** da minha terra é aqui que eu quero viver sempre...*

Eu tenho orgulho de ser amazonense / E dessa força que move essa gente / Que tira do rio o seu alimento / E dessa floresta todo o seu sustento. / Que luta para ter o que sempre quis / E acredita que aqui pode ser feliz / Eu tenho orgulho... / Eu tenho orgulho... / Eu tenho orgulho... / Eu tenho orgulho... (Música campanha, 2009)

O mesmo L7 continuou seu discurso evidenciando paráfrase e sinonímia que demonstram a mesma formação discursiva: “Mas ser manauara é ser **feliz**...”. Outros o fazem da mesma forma:

L14: *o que é ser manauara? ((risos)) acho que é ser **alegre**... **feliz**... porque o povo manauara é assim... **Feliz**...*

L21: *bom pra mim manauara eu acho que... é o jeito de viver e de conviver de... buscar né... **batalhar**... pra mim é... manauara pra mim é tudo... pra mim né...*

L26: *cidadão manauara? eh:: cidadão manauara é ser... **feliz**... ser **feliz**... **lutador** né... **trabalhador**... isso é ser um cidadão manauara... **trabalhar** muito...*

L27: *o que é ser amazonense? pra mim eu acho que é ser simpático... ser legal com as outras pessoas... não ser uma pessoa racista... não ser uma pessoa ruim com as outras porque é... assim pra mim não é significado assim de um país acolher o outro né... de um município, esses negócios... mas sim da pessoa ser **humilde**... gostar das outras... ser simpática... isso é que é pra mim...*

L31: *ah:: o manauara é... o manauara é... esse povo caboco né... que o povo fala né... o manauara é esse povo **alegre**... é essa/esse ser humano que... que gosta de compartilhar... esse ser humano que gosta de ajudar... então eu acho que o manauara é/é isso... é uma ótima pessoa...*

Foi bem recorrente em várias respostas a expressão que revela o não-dito: que tem gente que **não** tem orgulho de ser manauara, assim como foi descrito pelo locutor 3 em defesa do próprio discurso:

*L3: o que é ser manauara? eu tenho **muito orgulho** de ser manauara entendeu...
eh:: eu não tenho **vergonha** de ser manauara... eu tenho **muito orgulho**... porque
tem muita gente que não gosta... tem manauara que tem **vergonha** de dizer que é
manauara... eu gosto da minha terra... minha terra é maravilhosa... Ma/Manaus é
uma terra... que não existe outra... entendeu...*

Outros continuaram a repetir “eu tenho orgulho” produzindo também um sentido de defesa, pois talvez imaginem que a pesquisadora estivesse testando-os ou duvidando de sua afeição pela terra onde nasceram e, numa atitude de antecipação, atestaram veementemente suas posições ideológicas:

*L17: amazonense é... pra mim que nasci aqui né... é **orgulho** né... ter nascido aqui
em Manaus...*

*L22: ter **orgulho**... ser manauara... morar aqui em Manaus... acho legal...*

*L24: eh:: é importante ter **orgulho** da terra que se nasce... cresce... e poder ajudar
de algu/de algum jeito o estado... a cidade...*

*L25: ... e pra mim eu tenho **orgulho** de ser manauara porque é uma cidade que...
tem muitas oportunidades né... de emprego... eu acho que é isso...*

*L33: manauara pra mim é quando... é um **orgulho** né... de ser
amazonense né... eu gosto muito... até se eu fosse de fora um exemplo
de outro país né... eu/eu gostaria mais de morar aqui em Manaus
mesmo...*

Entretanto, L3, mais acima, não explicou o motivo da “vergonha” implícita e explícita em seu discurso. No discurso de L18, surge um indício claro de porque alguém poderia ter vergonha de ser manauara em oposição a orgulho, se não vejamos:

*L18: o que é ser?... bom... eu tenho **orgulho** do que eu sou ... hum:: acho que é isso aí né... **não** tenho nenhum **problema** em ser amazonense não... muita gente **discrimina** os amazonenses né... muitas cidades por fora aí... falam que aqui só tem **índio**... mas não é verdade... mas não vejo problema nenhum... tenho **orgulho** de ser amazonense e pronto...*

Quando L18 refere-se ao que os outros dizem: “aqui só tem índio”, ele usa a palavra ‘índio’ tanto literal quanto metaforicamente. Ele não se considera pertencente a esta ascendência e talvez não seja mesmo (houve muita migração de nordestinos no tempo da Borracha), e, ainda afirma existir um ‘problema’ com tal identidade quando se vale da negação. O sentido da palavra ‘índio’ implica na transferência do significado sócio-histórico recente que ela traz e constitui uma verdade local. Está no inconsciente coletivo de muitos amazonenses a dizimação indígena e sua subjugação, sendo esta a posição a partir da qual estes informantes também falam. Tudo isto gera um efeito simbólico transferido para o sujeito que fala e se posiciona como produto ideológico sem o perceber, num esquecimento repetitivo. L18 e seus colegas demonstram o esquecimento número 2 também ao usar a palavra “problema”, pois ele poderia ter dito que é bom ser amazonense apesar das dificuldades logísticas, de não se sentir tão integrado ao Brasil e de como isso os priva de benefícios como melhor educação, transporte etc., privação que ocorre em menor escala com qualquer outra capital. Uma outra colaboradora, de pele clara, colocou a mesma questão:

L8: é gente que nasceu aqui né... foi/nasceu... foi criado... entendeu... aqui em Manaus... eu sou uma manauara né...

D: e como você definiria o mana/o manauara para o gaúcho... por exemplo?

*L8: não... porque... por exemplo assim... a gente vai aí pra/pros outros estados né... pra outras cidades... o pessoal só pensa assim que aqui tem **índio** entendeu... mas a gente... não **É ÍNDIO**... a gente diz como é nossa cidade tudinho... mas eles não pensam isso... porque eu já morei em Curitiba... morei **em Curitiba o pessoal** quando me viram “não você não é amazonense manauara” eu digo “sou... **EU SOU**... nasci lá fui criada lá... mas lá não tem só **índio**” porque eles vêem na televisão... porque as pessoas também mostram na televisão só uma parte... só mostra mato... então o pessoal pensa que só tem mato...*

3.3 Grupo 3: DEFINIÇÃO PELO OUTRO

L8 também demonstrou em sua discursividade um posicionamento que contempla o terceiro grupo extraído da análise: o daqueles que se definem através do ‘outro’, quando se

refere a pessoas de outra cidade e o que eles pensam a respeito de sua naturalidade e identidade gentílica. Aqui temos a problemática da alteridade (BAKHTIN, 1997) evidenciada literalmente. Após uma certa insistência da pesquisadora, L8 continua se referindo ao ‘outro’ quando diz que o manauara é acolhedor, que eles não duvidariam da origem de um visitante como duvidaram da dela, por exemplo .

D: mas assim... você me falou o que/o que os OUTROS pensam que o manauara é... agora o que VOCÊ diz que é... ser manauara?

*L8: ah/uhn:: manauara é uma pessoa/um/são gente **acolhedora**... que gosta de acolher as pessoas tudo apesar de tudo de **falarem** né... mas... pra mim manauara é gente boa...*

L8 ainda considera que o manauara não é tão acolhedor assim, pois menciona que alguém fala o contrário ao dizer “apesar de tudo de falarem” e ainda se exime de qualquer envolvimento em uma posição de possível hostilidade.

A próxima colaboradora (L16) declara também seu posicionamento falando do lugar de defensora da terra onde nasceu e revelando a mesma formação discursiva de seus outros colegas. Numa alusão ao ocorrido no passado histórico-social da fundação da cidade e de seus colonizadores, ela menciona a nacionalidade de seus padrões e produz um sentido ideológico de patriotismo em seu discurso.

*L16: ah:: ser amazonense é tudo () tu é doida... ((risos)) eu gosto demais de ser amazonense... pra mim é tudo... eu num/eu não fico **excluída** quando eu/alguém fala que eu sou amazonense não... eu trabalhava de primeiro com uns **americanos**... e aí eles... eles falavam lá né que a gente era **índia**... que a gente era isso... que a gente era aquilo... eu disse “ei meu... vocês tão aqui ganhando dinheiro aqui na nossa terra.. então para de tá **excluindo** a gente...” ((risos)) também eu falava com ele né que ele era bem dado... ele era/ele falava bem o português... ela que não falava muito bem né... mas ele falava... aí né “só é brincadeira... só é brincadeira... mas as **índias** são boas daqui do Amazonas...” ele dizia pra gente () eu não me importo não ((riso))*

Em seu discurso, L16 usa duas vezes a palavra ‘excluída’ em referência a ser amazonense e ser chamada de “índia”. Ela se significa recusando o estereótipo de indígena e admite que há um sentimento de exclusão ideológica em ser amazonense. O fato de L16 usar discurso indireto ao mencionar que seu ex-padrão a chamava de ‘índia’ lhe permitiu deixar o

contexto real do acontecimento de fora. Mais à frente é retomado o discurso direto revelando um certo controle sobre a realidade. A alteridade e o sentimento de exclusão estão postos ali da mesma forma, como em L32, o que é admitido por ele mesmo:

*L32: manauara assim é uma pra mim é uma cidade/uma cidade assim bonita né... apesar das suas dificuldades né... mas ser manauara assim... é um... é ser **um povo assim diferente dos outros** né... eu acredito que a maioria do/do dos **outros** estados das **outras** cidades julgam assim a gente como um **primitivo** né... vamos dizer **indígena** né... claro que nós somos né... nossa **origem** todinha basicamente é do negro e o **índio** né... então assim... eu tenho um orgulho de ser manauara né... de dizer assim que... eu amo a minha cidade...*

O sentido de exclusão simbolizado nestes discursos é corroborado com o que Freire (2011) preconiza sobre a atitude do amazonense em relação ao seu falar sendo “uma atitude de identificação positiva e uma de identificação negativa.” Ele continua dizendo que a identificação positiva relaciona-se mais a uma faixa econômica mais privilegiada, o que não é o caso de nossos informantes, e que pela linguagem “ser identificado como ‘caboco’ traz imediatamente uma sensação de negação identitária, como se essa identidade ‘ruim’ devesse ser apagada ou dissociada de si.” (p. 18).

3.4 Grupo 4: OS UFANISTAS

Por último, mas não menos importante, temos o grupo que se refere às origens revelando um sujeito que se posiciona cheio de ufanismo, que lembra os discursos dos romances que descrevem a terra brasileira e suas riquezas. Lembra também parte da letra da música da campanha citada anteriormente. No entanto, trazem abaixo da superfície linguística o mesmo processo discursivo que temos visto até aqui. Começemos com o mesmo L32 acima.

*L32: e manauara é isso né... nós temos o nosso eh:: nossa cultura de/de **alimentos** né... às vezes gostamos de peixe né... gostamos de/de de comidas típicas daqui como eh eh assim eh pé-de-moleque... essas coisas né... farinha... principalmente a gente não consegue chegar/chegar por aí e comer sem farinha... parece que tá faltando alguma coisa né... eu já cheguei a comer por aí dizendo-se que não tinha farinha né... então/então pra mim se/ser manauara né... fazer parte da/daquí do estado do Amazonas né... na capital manauara pra mim é isso assim uma coisa importante né... eu amar minha cidade*

né... meu estado... e:: não falar assim mal das coisas que a gente gosta de/de ter aqui... gosta de fazer... gosta de comer... eu/eu gosto da minha cidade assim dessa maneira...

Para L31, ele e a cidade são a mesma coisa, se confundem:

*L31: ah:: ((sorriso aberto)) manauara é... cara essa cidade aqui... eu... apesar de poucas cidades que eu conheço mas... Manaus é uma cidade pra se viver... eu conheço muitas pessoas que são/não são manauaras é:: são de **outros** estados e **falam** que aqui em Manaus é uma cidade pra se viver...*

D: e o manauara... como é o manauara?

*L31: ah:: o manauara é::... o manauara é:: esse povo **caboco** né... que o **povo fala** né... o manauara é esse povo alegre... é essa/esse ser humano que... que gosta de compartilhar... esse ser humano que gosta de ajudar... então eu acho que o manauara é/é isso... é uma ótima pessoa...*

A expressão ‘caboco’ ou ‘caboclo’ apareceu somente duas vezes. Primeiro, em L31 onde detectamos também o uso de “falam” ao se referir sobre como Manaus é uma cidade boa e “o povo fala” ao se referir a ser “caboco”. Em “falam”, o ‘outro’ serve de apoio e de reforço a sua idéia, no segundo, o ‘outro’, isto é, “o povo”, não necessariamente o inclui. Talvez ele não seja tão ufanista assim. A palavra ‘caboclo’ aparece também em L7 quando este continua seu discurso que foi iniciado na primeira parte da análise:

*L7: ... não assim que eu não tenha futuramente claro quando estiver estabelecido de vida pretendo sim conhecer outros lugares né... porque é pra isso que a gente estuda né... batalha... mas ser manauara é ser feliz... é ser **caboclo**... nossa s/como diz a música do boi “o nosso sangue tá na sina/sina...” como é que é a música... a letra? “nossa sina está no sangue do **caboclo**” né... então... sou manauara e tenho orgulho de ser manauara....*

Estes últimos discursos trazem um deslize ou uma deriva para a apropriação de fato das origens manauaras que se encontram na natureza, no seu povo mestiço caboclo dentro do qual o índio aparece como elemento formador da cultura e da sociedade onde os informantes

nasceram e vivem. L7, fazendo uso do discurso direto, cita a letra de uma música pertencente ao estilo musical típico do Amazonas chamado 'Boi' para definir sua identidade através da alteridade declarada. A mídia cultural também produz sujeitos ideológicos que, por sua vez, reproduzem discursos ideológicos de acordo com suas memórias, histórias e inconscientes, que derivam em discursos próprios. Talvez L36 seja a mais coerente de todos os colaboradores em seu ufanismo, e com ela encerro esta análise:

*L36: bem... eu sou/eu sou uma mistura né... de sangue eu sou manauara porque nasci no Amazonas eu amo o Amazonas... pra mim o Amazonas é um **paraíso** que todo mundo inveja e não consegue... só os manauaras é que são **felizes**... por que? porque Manaus ela tem um clima... úmido... quente... seco... mas tem um momento assim que você sai... você vai passear de barco... você ainda vê as **paisagens**... você vê os **pássaros**... você vê novas vidas como... eu faço trabalho com índio... então eu vou pras **aldeias dos índios** entendeu... e ali eu/a gente leva os presentes... leva um agrado... tanto pros índios adultos como para as crianças... e pra mim aquilo ali é uma **alegria** muito grande, porque quando a gente chega lá tu é recebido assim como sabe... eu olho assim pouca coisa... mas são **felizes**... então... ser manauara é ser doador... ser contribuidor da/da da **floresta**...*

Considerações finais

Ao longo desta análise, pudemos perceber uma certa contradição revelada tanto na esfera linguística quanto na esfera histórico-social do discurso destes adultos da EJA em Manaus. Tal contradição se explica pela própria natureza da linguagem e sobre a qual a AD se debruça. O manauara jovem ou adulto em escolarização se revela tanto numa atitude ufanista de sua origem cabocla quanto de um sentimento de rejeição a esta mesma origem, fatores evidenciados na discursividade da alteridade declarada e do não-dito.

Da mesma forma, Freire (s/d), em seu artigo intitulado "Janus, o caboclo high-tech: discursos fundadores e a cultura de Manaus", admite que há dois grandes discursos fundadores na cidade: o primeiro que se "filia ao conceito de cidade internacional" que vislumbramos parcialmente aqui na palavra 'cultura' e "a presença do discurso da Manaus

Cabocla” na “discursividade do verde, da floresta...” (p. 7) que também detectamos bem fortemente no imaginário dos adultos.

Ainda resta-nos investigar se o discurso entre os que participam de outra prática social e de outras condições de produção teria a mesma formação e evidenciaria a mesma contradição identitária: ‘tenho orgulho, não tenho vergonha’. Uma interface mais histórica, sob a concepção do Discurso Fundador em Orlandi (2001), também poderia ser aplicada a este estudo. No entanto, esperamos que este trabalho possa contribuir com outros estudos de mesma natureza ou de temática correlata, a exemplo dos que foram citados no artigo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12^a Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

DOOLEY, Robert A. e LEVINSOHN S. H. *Análise do Discurso: conceitos básicos em linguística*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

FOUCAULT, MICHEL. *A Arqueologia do Saber*. 7^a Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Sérgio. *Janus, o caboclo high-tech: discursos fundadores e a cultura em Manaus*.(s/d). Disponível em < http://www.sergiofreire.com.br/Artigo_SBPC.pdf > acesso em 10 de maio de 2013 às 14:23h.

_____. *Amazonês – Expressões e termos usados no Amazonas*. Manaus: Editora Valer, 2011.

ORLANDI, Eni P. *Discurso Fundador*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7^a. Ed. Campinas, São Paulo: Ed. Pontes, 2007.

_____. *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.). 2ª. Edição: Campinas: Pontes Editores, 2010.

SOUZA, Sérgio A. Freire de. *Conhecendo Análise de Discurso – Linguagem, Sociedade, Ideologia*. Manaus: Ed. Valer, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> acesso em 14/05/2013 às 12:41h

Anuário de publicidade em 2010 final by Julio Lucena Lucena on Mar 01, 2013. Disponível em < <http://image.slidesharecdn.com/anuriodepublicidadeam2010final-130301121926-phpapp01/95/slide-23-638.jpg?1362162277> > acesso em 14/05/2013 às 13:04h.

A REALIZAÇÃO DO FONEMA /S/ NO MEIO UNIVERSITÁRIO EM MANAUS

Sandra Helena Salgueiro Botelho (UFAM)

Shanay Freire Berçot-Rodrigues (UFAM)

Introdução

O estudo apresentado a seguir busca descrever a produção do fonema /S/ pelo cidadão manauara de nível universitário, detentor do que chamamos aqui de fala manauara culta. A área de estudo de nossa pesquisa encontra-se na Fonética e na Fonologia em interface com os pressupostos metodológicos da Sociolinguística e da Dialectologia. Para os conceitos da Dialectologia, nos utilizaremos especialmente do trabalho de Ferreira & Cardoso (1994), renomadas dialectólogas brasileiras.

Esta pesquisa surgiu como trabalho de conclusão da disciplina de Fonética e Fonologia do mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Os discentes foram distribuídos entre 5 universidades de renome da cidade de Manaus e a nós coube a Universidade Estadual do Amazonas, doravante UEA. cremos ser de extrema importância a pesquisa sobre o falar manauara, pois ainda há pouquíssimos estudos da fala de uma cidade em tão grande desenvolvimento como a capital do Amazonas.

Em nível de contribuição ao aumento do conhecimento científico, a verificação das produções do manauara com maior escolaridade constitui um mapeamento linguístico do falar do Português do Norte. Mapeamentos como este podem alimentar dados para grandes projetos como o ALAM - Atlas Linguístico do Amazonas, iniciado a partir da tese de doutorado de Cruz em 2004. Segundo Quara & Justiniano (2010) no artigo intitulado Estudos Dialectológicos no Amazonas,

a partir de então, começam a ser desenvolvidos primeiramente trabalhos em nível de iniciação científica entre 2005 e 2008, fazendo uso de dados em elocução livre coletados por Cruz durante a pesquisa de campo para o *ALAM* visando a análises posteriores, sob orientação da pesquisadora, cuja intenção era a formação de um grupo de pesquisa que pudesse levar adiante o trabalho já iniciado, uma vez que, no Amazonas, ainda não se tinha notícia de grupos de pesquisa na área da dialectologia trabalhando no desenvolvimento de grandes projetos, como há muito tempo já existem em outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais. (p. 1)

Manaus possui mais de 50% da população de todo o Estado. O crescimento populacional da cidade também contribui para a necessidade de estudarmos as variações linguísticas que surgem ou se impõem, haja vista o índice da Evolução Populacional segundo dados do IBGE (2010). Em menos de 20 anos, houve um crescimento de quase 80% de seus habitantes, conforme apresentado a seguir: 1991 = 1.011.501; 1996 = 1.154.330; 2000 = 1.405.835; 2007 = 1.646.602; 2010 = 1.802.014.

A fim de fazermos um recorte da amostra fonética da produção do fonema /S/ em Manaus, selecionamos 8 informantes em uma pesquisa de campo quantitativa, uma vez que “toda pesquisa dialetal, seja ela geográfica ou social, é inerentemente quantitativa” (GUY & ZILLES, 2007, p. 19). Esta quantidade pode parecer pequena, mas segundo Tarallo (2012), “o tamanho da amostra dependerá da natureza linguística da variável a ser estudada. Uma variável fonológica, por exemplo, é bastante recorrente na fala” (p.28), o que nos permite contar com um número menor de informantes, pois estamos trabalhando com um controle rígido das variáveis extralinguísticas. As entrevistas foram realizadas de maneira “individual, gravada, ou seja, por meio do tipo mais óbvio de observação sistemática” (LABOV, 2011, p. 244) com pessoas que frequentavam uma das unidades da UEA dentro da área urbana da cidade de Manaus.

Na primeira seção, apresentaremos um breve histórico de trabalhos sobre a língua falada na cidade de Manaus e, em seguida, descreveremos o contexto de nossa pesquisa. Na segunda seção, elencaremos os procedimentos metodológicos e seus meandros. Na terceira parte, faremos uma exposição dos pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho. Na quarta seção, passaremos à análise descritiva do *corpus* a fim de se chegar a um resultado de tabulação, categorização e análise. Nas considerações finais, esperamos ter encontrado um quadro claro do jeito de falar manauara quanto à produção do fonema /S/.

1 Alguns estudos sobre o falar manauara

O estado do Amazonas, como um todo, ainda carece de mais trabalhos linguísticos, especialmente no âmbito fonético-fonológico. Se considerarmos apenas a cidade de Manaus, o número de trabalhos relativos ao estudo da fala manauara é ainda mais reduzido.

Temos conhecimento do projeto FAMAC¹, conhecido como Fala Manauara Culta. O pré-requisito para ser informante deste projeto é ter o curso superior completo. A população

¹ Projeto de Variação Urbana Oral Culta Manauara organizado pelo setor de Letras da UEA, unidade Escola Normal Superior, comandado pela Profa. Dra. Silvana Andrade Martins.

que reside em Manaus com nível de escolaridade superior completo é formada por 112.230 habitantes, de acordo com o IBGE (2010). Isto representa pouco mais de 6% da população. Talvez por isto o Banco Digital de dados da fala manauara culta² tenha chegado à conclusão que “Para espanto de muitos, as análises mostram que as variedades cultas não só não se distinguem muito entre si como também não se distanciam muito das variedades chamadas populares” (CALLOU, DUARTE & LOPES *apud* MARTINS, 2011).

No entanto, a maioria dos trabalhos já apresentados em congressos e dentro dos seminários das universidades locais trazem estudos de variação morfossintática, léxico-semântica, e/ou fonético-fonológico do interior e não da capital do estado. Esta tradição vem de longa data a exemplo de uma referência feita por Noll (2008, p. 26), sobre um curto tratado escrito por José Veríssimo no ano de 1883 com o título ‘A linguagem popular amazonica’, que descrevia “uma variedade popular brasileira de cunho regional”, ou seja, não específico da cidade de Manaus.

O primeiro estudo fonético-fonológico, segundo Quara & Justiniano (2010), surge a partir de uma pesquisa de mestrado da UFAM, então em andamento e assim definida:

Intitulado *A realização das vogais médias pretônicas no falar de Manaus*, o projeto de pesquisa de Hariele Quara, também sob orientação de Maria Luiza Cruz, busca caracterizar, de modo inédito, o falar da capital amazonense, procurando verificar a hipótese de Nascentes (1953) quanto a zonas dialetais distintas em relação à ocorrência das vogais médias em contexto pretônico. (p. 8)

O presente trabalho pode, então, contribuir com o que se tem feito cientificamente em termos de descrição do falar manauara, ou seja, a identidade linguística destes falantes com ou em formação superior.

1.1 Contextualização do campo

A cidade de Manaus se caracteriza por ser povoada de imigrantes oriundos de inúmeras partes do Brasil e do mundo. Tal fato pode ser comprovado pelo IBGE (2010), que informa que a capital do Amazonas possui 1.802.014 habitantes, dos quais 533.643 não nasceram em Manaus. Isto representa quase 30% da população. Foi dentro desta realidade, nossos informantes foram selecionados na UEA.

² Site: <http://www.fflch.usp.br/dlc/lport/site/gelic/public/martins2011.pdf>

A universidade em questão foi instituída em 12 de janeiro de 2001 e, atualmente, conta com 11 núcleos de ensino superior espalhados pela capital e pelo interior do estado. Em Manaus, há 5 Escolas de Ensino Superior, são elas: a de Ciências da Saúde; a de Ciências Sociais; a de Artes e Turismo; a de Tecnologia; e a Normal Superior.

A Escola Superior de Tecnologia (EST) foi a escolhida por sua localização e público alvo. Localizada na zona centro-sul de Manaus, na avenida Darcy Vargas, bairro Parque 10 de Novembro, em uma área central, atendia também o critério da pesquisa quanto à universidade não estar vinculada ao curso de Letras. Isto porque, acreditamos que graduandos e graduados da área de Letras teriam facilidade em detectar o objeto de estudo e monitorar mais sua fala, fato que poderia interferir na realização autêntica do fonema /S/.

Esta unidade da UEA possuía, de acordo com o site do Portal da Universidade, 19 cursos regulares e presenciais, sendo 11 em nível de bacharelado (Engenharias), 1 de licenciatura (em Informática) e 7 de tecnologia, com uma média total de 3.121 alunos em 2011. Passemos, então, ao detalhamento da seleção de informantes e coleta do *corpus*.

2 Procedimentos metodológicos

Os critérios adotados na escolha dos informantes foram os da Dialetologia, estabelecidos por Ferreira & Cardoso (1994). São eles: naturalidade, com precisão do local de nascimento; grau de escolaridade; domicílios e período de permanência em cada um deles; viagens efetuadas e duração de cada uma delas; naturalidade dos pais e do cônjuge. Portanto, todos deveriam ter nascido na cidade de Manaus.

Mais recentemente, Cardoso (2010) ressalta que devem ser observadas também as características psicológicas e de fonação do informante “atentando-se para problemas fonoarticulatórios (por exemplo, gagueira), não integridade do aparelho fonador (ausência de dentes) e o tipo de reflexo que acarreta na sua elocução para, em caso de interferência, não serem tomados para a investigação linguística” (p. 95). A fim de se observar tais informações antes das entrevistas e evitar esforços desnecessários, foi utilizado um instrumento auxiliar individual chamado ‘Ficha do Informante’ (Anexo 1) que nos permitiu chegar aos informantes adequados. Preenchendo todos os requisitos, nossos entrevistados eram universitários manauaras graduados ou em fase de graduação, sendo 4 homens e 4 mulheres dos quais: 2 homens e 2 mulheres na faixa etária de 18 a 25 anos e 2 homens e 2 mulheres entre 36 e 55 anos.

No entanto, até chegarmos a este quadro de informantes, enfrentamos algumas dificuldades. Em uma sala de aula com 30 alunos, por exemplo, encontrávamos um ou nenhum informante cujos pais e/ou o cônjuge fossem manauaras. A escassez maior se concentrou na faixa etária de mulheres entre 36 e 55 anos, o que implicou na demora da coleta de dados, uma vez que tivemos que fazer diversas visitas à instituição. Esta dificuldade talvez possa ser explicada por dois fatores: 1) dentro dos 70% da população nascida em Manaus, boa parte são filhos dos já citados 30% não manauaras, portanto, não se encaixando no perfil procurado; e 2) a unidade escolhida, por ser da área de ciências exatas, possui em seu quadro de docentes e discentes a maioria de sexo masculino.

A etapa seguinte foi a coleta de dados, realizada através de um Questionário Fonético-Fonológico (QFF), encontrado no Anexo 2. Este questionário contém 30 perguntas selecionadas do QFF utilizado por Cruz (2010) e serviu de base para as entrevistas individuais. Estas foram gravadas em aparelho celular de modelo *iPhone 4S* cujo áudio é de excelente qualidade e de fácil manuseio. Após a transferência das gravações para o computador, foram feitas as transcrições fonéticas e a análise do *corpus*.

3 Fundamentação teórica

Para que se trate da fala culta (universitária), é necessário reconhecer que há mais de uma forma de se dizer a mesma coisa com o mesmo valor de verdade. A esta possibilidade damos o nome de variação linguística. Trask (2008) define variação como “A existência de diferenças perceptíveis no modo como uma língua é usada numa comunidade de fala.” (p. 303). O tipo de variação tratada nesta pesquisa encontra-se nas áreas da Fonética e Fonologia, as quais descreveremos brevemente a seguir.

3.1 Fonética e Fonologia

Como já se tem apresentado repetidas vezes na literatura, há uma clara distinção entre a Fonética e a Fonologia, embora elas sejam reconhecidamente complementares. Mori (2008) aponta que foi em 1928 que se consolidou esta diferença através de Nicolai Trubetzkoy, Roman Jakobson e Serge Karcevsky no ‘Primeiro Congresso Internacional de Linguistas’ na cidade de Haia. Mori considera a Fonética como “a ciência do aspecto material dos sons da linguagem humana. Ela estuda os aspectos físicos da fala, ou seja, as bases acústicas relacionadas com a percepção, e as bases fisiológicas relacionadas com a produção.” (p. 149).

Já a respeito da Fonologia, o autor aponta que ela “estuda as diferenças fônicas correlacionadas com as diferenças de significado [...] estuda os fones segundo a função que eles cumprem numa língua específica” (idem).

Na questão de serem complementares, recorreremos às palavras de Cagliari (2002) quando nos diz resumidamente que “A Fonética sozinha pode se perder em coisas inúteis. Por outro lado, sem a Fonética, a Fonologia começa a inventar uma língua que existe apenas para contentar o modelo teórico.” (p. 19). Feitas estas considerações, apresentaremos ao leitor a descrição dos fones envolvidos no presente trabalho bem como os contextos fonéticos em que as variantes são usadas.

3.1.1 O estudo em questão: a realização do fonema /S/ na fala manauara culta

O fonema /S/ em coda silábica pode ser encontrado no português em posição pré ou pós-vocálica. Na primeira, a realização se dá sistematicamente como [z] (NOLL, 2005, p. 62), como em ‘mais ou menos’ pronunciado [‘mɐyzou’mẽnus]. Nosso foco é, no entanto, na segunda posição, onde pode haver variação (cf. Tabela 1). As quatro possibilidades de realização são consoantes orais fricativas: [s, ʃ], surdas, e [z, ʒ], sonoras. Quanto ao lugar ou ponto de articulação, [s, z] são classificadas como alveolares, enquanto [ʃ, ʒ] são alveopalatais (ou pós-alveolares).

Cagliari (2002) nos diz que é comum alguns sons se modificarem por força do ambiente fonético em que se encontram. Ele afirma que “Essa força do ambiente sobre os sons, modificando-os, tem por finalidade fazer com que um som seja mais semelhante aos que o influenciaram ou, pelo contrário, fazer com que um som seja diferenciado de seus vizinhos” (p. 27). Um dos exemplos que o autor nos mostra são as palavras ‘desde’ e ‘deste’, onde a primeira tem o som [z] (ou [ʒ]) por influência da oclusiva sonora [d] e a segunda tem o som [s] (ou [ʃ]) por influência da oclusiva surda [t]. Mais adiante, o autor retoma a questão destes fones e enfatiza: “Em final de sílaba em meio de palavra, diante de consoante, observa-se que o [s] ocorre **somente** diante de consoantes surdas e o [z], **somente** diante de consoantes sonoras” (p. 47, grifo nosso).

Se Cagliari nos fornece esta informação para a posição de final de sílaba e meio de palavra, recorreremos a Ilari & Basso (2006) para a posição de final de sílaba e final de palavra. Estes autores, ao tratarem das variedades regionais do português brasileiro, apontam a “**palatalização de /s/ e /z/** (...) registrada na fala carioca, mas encontrável de fato no Espírito Santo, em algumas regiões de Minas Gerais e **em certos falares do Pará, do Amazonas e**

também de Pernambuco” (p. 167, grifo nosso). Acreditamos que o contexto de nossa pesquisa (o falar culto, ou universitário de Manaus) esteja incluído nestes falares do Amazonas que contêm, também, a palatalização destas consoantes.

Dizemos que ‘também’ ocorre a palatalização porque, segundo Noll (2005, p. 64), no norte do país há uma predominância das pós-alveolares [ʃ] e [ʒ], porém em Manaus ocorre variação livre, ou seja, não se pode predizer se um falante realizaria ‘depois’ como [de’poyʃ] ou [de’poys] nem a palavra ‘asma’ como [‘aʒmɐ] ou [‘azmɐ]. Partindo deste pressuposto, almejamos detectar se a frequência de realização de tais variantes seria a mesma no recorte feito aqui. Em segundo lugar, se houver predominância de uma sobre a outra, detectar se os fatores faixa etária e gênero têm alguma influência nisto.

4 Tratamento e análise dos dados

Como já vimos anteriormente, na questão fonética não existe uma regra para a realização do /S/ em ambiente pós-vocálico. Portanto, tentaremos descobrir, como diz Naro (2010), “quais são os fatores relevantes”, vamos “levantar e codificar os dados empíricos corretamente, e sobretudo, [...] interpretar os resultados numéricos dentro de uma visão teórica da língua.” (p. 25).

Após a transcrição fonética das 30 palavras produzidas por cada um dos 8 informantes, obtivemos a seguinte distribuição, sendo F = feminino; M = masculino; A = 18-35 anos; B = 36-55:

Tabela 1 - Transcrição fonética das produções dos informantes de acordo com o IPA.

FA1	FA2	FB1	FB2	MA1	MA2	MB1	MB2
[de’poys]	[de’poyʃ]	[de’poys]	[de’poys]	[de’poys]	[de’poys]	[de’poys]	[de’poyʃ]
[iʃtrɛ’gadɐ]	[iʃtrɛ’gadɐ]	[iʃtrɛ’gadɐ]	[iʃtrɛ’gadɐ]	[estrɛ’gadɐ]	[istrɛ’gadɐ]	[iʃtrɛ’gadɐ]	[iʃtrɛ’ga:dɐ]
[iʃke’sɛh]	[iʃke’sɛh]	[eske’sɛ]	[iʃke’sɛh]	[eske’sɛh]	[iske’sɛh]	[iʃke’sɛX]	[iʃke’sɛh]
[iz’gotU]	[iʒ’gotU]	[iz’gotU]	[iʒ’gotU]	[ez’gotU]	[iz’gotU]	[iʒ’gotU]	[iʒ’gotU]
[es’pĩɐ]	[iʃ’pĩɐ]	[es’pĩɐ]	[iʃ’pĩɐ]	[es’pĩɐ]	[es’pĩɐ]	[iʃ’pĩɐ]	[iʃ’pĩɐ]
[pes’kosU]	[peʃ’kosU]	[pes’kosU]	[pes’kosU]	[pes’kosU]	[pes’kosU]	[peʃ’ko:sU]	[piʃ’kosU]
[dʒiz’mayyɐ]	[dʒiz’mayyU]	[dʒiz’mayyɐ]	[dʒiz’mayyU]	[dez’mayyU]	[dez’mayyɐ]	[dʒiz’mayyU]	[dʒiz’mayyU]
[hɛ’ays]	[hɛ’ayʃ]	[hɛ’ays]	[hɛ’ays]	[hɛ’ays]	[hɛ’ays]	[hɛ’ays]	[hɛ’ays]
[‘ɔspidʒi]	[‘ɔʃpedʒi]	[‘ɔspidʒi]	[‘ɔspedʒi]	[‘ɔspedʒi]	[‘ɔspedʒi]	[‘ɔspedʒi]	[‘ɔʃpedʒi]
[muʃ’kitU]	[muʃ’kitU]	[mus’kitU]	[mus’kitU]	[mos’kitU]	[mos’kitU]	[mus’ki:tU]	[muʃ’kitU]

[e'hoys]	[e'hoj]	[e'hoys]	[e'hoys]	[e'hos]	[e'hos]	[e'hoys]	[e'hoj]
['zís]	['zís]	['zís]	['zís]	['zís]	['zís]	['zís]	['zís]
['luj]	['luj]	['luys]	['luyj]	['lus]	['lus]	['lus]	['luyj]
['trej]	['trej]	['treys]	['treys]	['treys]	['tres]	['treys]	['trej]
['kaspə]	['kaʃpə]	['kaspə]	['kaspə]	['kaspə]	['kaspə]	['kaspə]	['kaspə]
[pə'redʒi]	[pə'redʒi]	[pə'redʒis]	[pə'redʒi]	[pə'redʒis]	[pə'redʒis]	[pə'redʒis]	[pə'redʒis]
['piri]	['piri]	['piris]	['piri]	['piris]	['piris]	['piris]	['piri]
['kaskə]	['kaskə]	['kaskə]	['kaskə]	['kaskə]	['kaskə]	['kaskə]	['kaskə]
[hɛʃ'pɔʃtə]	[hɛʃ'pɔʃtə]	[hes'pɔʃtə]	[hes'pɔʃtə]	[hɛs'pɔʃtə]	[hɛs'pɔʃtə]	[hɛs'pɔʃtə]	[hɛʃ'pɔʃtə]
[iz'mɔlə]	[iz'mɔlə]	[iz'mɔlə]	[iz'mɔlə]	[ez'mɔlə]	[ez'mɔlə]	[iz'mɔlə]	[iz'mɔlə]
[vej'tʃidU]	[vej'tʃidU]	[vi]~tʃidU]	[vi]~tʃidU]	[vej'tʃidU]	[vej'tʃidU]	[ves'tʃidU]	[vi]~tʃidU]
['ɔzgə]	['ɔzgə]	['ɔzgə]	['ɔzgə]	['ɔzgə]	['ɔzgə]	['ɔzgə]	['ɔzgə]
['seftə]	['seftə]	['sestə]	['seftə]	['sestə]	['sestə]	['sestə]	['seftə]
['lapis]	['lapi]	['lapis]	['lapis]	['lapis]	['lapis]	['lapis]	['lapis]
[ze'zuj]	[ze'zus]	[ze'zuy]	[ze'zuy]	[ze'zus]	[ze'zus]	[ze'zus]	[ze'zuy]
[i]~kāmə]	[i]~kāmə]	[es'kāmə]	[is'kāmə]	[es'kāmə]	[es'kāməs]	[es'kāməs]	[is'kāmə]
[fɛ'tʃias]	[fɛ'tʃias]	[fɛ'tʃias]	[fɛ'tʃias]	[fɛ'tʃias]	[fɛ'tʃias]	[fɛ'tʃias]	[fɛ'tʃias]
['azmɛ]	['azmɛ]	['azmɛ]	['azmɛ]	['azmɛ]	['azmɛ]	['azmɛ]	['azmɛ]
['kɔʃtə]	['kɔʃtə]	['kɔʃtəs]	['kɔʃtə]	['kɔʃtəs]	['kɔʃtəs]	['kɔʃtə]	['kɔʃtə]
['poʃtU]	['poʃtU]	['poʃtU]	['poʃti]	['postU]	['postU]	['postU]	['poʃtU]

Fonte: Autoria Própria.

3.1 Resultados gerais

Considerando as 31 possibilidades de realização de /S/ (a palavra ‘resposta’ apresenta duas vezes o /S/) pelos 8 informantes, temos um total de 248 produções, das quais 208 estão em ambiente surdo e 40 em ambiente sonoro. Dentre os fones [z] e [ʒ], detectamos que há uma predominância de [z] com frequência de 28/40 (70%) e o [ʒ] com apenas 12/40 (30%). Já nos sons surdos, [s] tem frequência de 135/208 (65%) e [ʃ] de 73/208 (35%) (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição das realizações surdas e sonoras do fonema /S/ pós-vocálico.

Surdas:	[s]	[ʃ]	Sonoras:	[z]	[ʒ]
	135/208 = 65%	73/208 = 35%		28/40 = 70%	12/40 = 30%
Total	100%		Total	100%	

Fonte: Autoria própria.

3.2 Variável gênero

Na questão gênero, o que se tem reconhecido na literatura dentro da Sociolinguística é que existem diferenças entre o falar masculino e o feminino, em especial no tocante ao uso da variante padrão. De acordo com Paiva (2010), as mulheres “demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente” (p. 34). Uma das possíveis explicações que a autora nos fornece para este fato é que

A maior consciência feminina ao *status* social das formas linguísticas pode ser atribuída também ao maior formalismo associado aos papéis femininos e ao fato de a posição da mulher na sociedade estar menos assegurada do que a do homem. Tal formalismo, transferido para as situações interacionais vivenciadas pela mulher, se traduz na necessidade de resguardar a face e de manifestar um comportamento que garanta sua aceitação social. (Idem, p. 40).

Nosso trabalho vem corroborar com os resultados de inúmeras pesquisas e com a afirmação de Paiva a respeito da preferência feminina pelas formas prestigiadas. Conforme podemos observar na tabela 3, das 163 realizações alveolares, 66 (41%) foram produzidas por informantes do gênero feminino, e 97 (59%) por informantes masculinos. Dentre as 85 produções alveopalatais, 58 (68%) foram realizadas pelas informantes do gênero feminino enquanto apenas 27 (32%) pelos do gênero masculino. Isto nos mostra que há maior uso de [s] e [z] pelos homens e maior uso de [ʃ] e [ʒ] pelas mulheres.

Tabela 3. Distribuição das realizações de /S/ conforme o gênero.

Gênero	Alveolares: [s, z]	Alveopalatais: [ʃ, ʒ]
Feminino	66/163 = 41%	58/85 = 68%
Masculino	97/163 = 59%	27/85 = 32%
Total	100%	100%

Fonte: Autoria própria.

3.3 Variável faixa etária

Finalmente, em se tratando de faixa etária, obtivemos a seguinte distribuição: 78 (48%) produções alveolares foram realizadas pela primeira faixa etária, e as outras 85 (52%) foram da segunda faixa. Nas alveopalatais, temos a primeira faixa com frequência de 46/85

(53%) e a segunda com 39/85 (46%). Ou seja, não há uma diferença tão significativa relativa à faixa etária na produção das variantes (Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição das realizações de /S/ conforme a faixa etária.

Faixa etária	Alveolares: [s, z]	Alveopalatais: [ʃ, ʒ]
18-35 anos	78/163 = 48%	46/85 = 54%
36-55 anos	85/163 = 52%	39/85 = 46%
Total	100%	100%

Fonte: Autoria própria.

Considerações finais

Ao analisar o jeito de falar manauara no tocante à realização do fonema /S/ em coda silábica, posição pós-vocálica entre os cidadãos de maior escolaridade, observamos que há um predomínio do uso das consoantes fricativas alveolares [s, z] em detrimento das alveopalatais [ʃ, ʒ].

Detectamos ainda que um fator extralinguístico que influencia a escolha das variantes pelos falantes é o gênero. Os falantes do gênero masculino tendem a usar mais as alveolares, conhecidas como sibilantes, enquanto os falantes do gênero feminino tendem ao uso das alveopalatais, o famoso ‘chiado’. As mulheres parecem receber grande influência da variante padrão, o falar carioca, muito utilizado na mídia nacional e principalmente nas novelas.

No fator faixa etária, constatamos ser bem pequena a diferença entre a primeira e a segunda faixas na produção das variantes, sendo menos de 10% em cada dupla ([s, z] e [ʃ, ʒ]).

Com este estudo, almejamos ter legado à comunidade científica um olhar mais amplo sobre a produção linguística de Manaus. Esperamos que ele possa servir para futuros trabalhos em nível comparativo com o objetivo de detectar as possibilidades de mudança linguística destas e de outras variantes.

Como já dito, há muito o que se realizar em termos de mapeamento linguístico do Amazonas e de sua capital. Este mesmo fenômeno pode ainda ser estudado abrangendo o interior do estado. Outra possibilidade seria estender o estudo das mesmas variantes a outros níveis de escolaridade.

Referências

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.
- CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- FERREIRA, Carlota et CARDOSO, Suzana Alice. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.
- GUY, Gregory Riordan et ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> acesso em 09/04/13 às 14:36h.
- ILARI, Rodolfo et BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, Willam. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- MAIA, Edson Galvão. *A realização fonética do /S/ pós-vocálico nos municípios de Boca do Acre, Lábrea e Tapauá*. Manaus, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, Universidade Federal do Amazonas.
- MORI, Angel Corbera. *Fonologia*. in MUSSALIM et BENTES (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras, vol. 1*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NARO, Anthony Julius in MOLLICA et BRAGA (orgs.). *Introdução à sociolinguística: tratamento da variação*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- NOLL, Volker. *O português brasileiro: formação e contrastes*. São Paulo: Globo, 2008.
- PAIVA, Maria da Conceição de. *A variável gênero/sexo*. in MOLLICA et BRAGA (orgs.). *Introdução à sociolinguística: tratamento da variação*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- QUARA, Hariele Regina Guimarães. JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. *Estudos Dialetológicos no Amazonas*. 55h Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça, SC, out. 2010 Universidade do Sul de Santa Catarina. Anais eletrônicos. Disponível em <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Hariele%20Quara.pdf>> acesso em 11/04/13 às 14:55h.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Disponível em <http://data.uea.edu.br/sportal/1/institucional/UEA_EM_NRO_2011.pdf> acesso em 02/04/13 às 15:06h.

Anexo 1

FICHA DO INFORMANTE

Código:

Nome:

Sexo: Faixa Etária: Idade:

Local de Nascimento:

Estado Civil:

Escolaridade:

Morou sempre no local? () Sim () Não Onde?

Quanto tempo?

Outros domicílios:

Profissão:

Outras Atividades:

Aparelho Fonador: () Bom () Com problemas Qual?

Características Psicológicas: () Nervoso () Tranquilo () Espontâneo

Naturalidade da Mãe:

Naturalidade do Pai:

Naturalidade do Cônjuge:

Dispensado do serviço militar? () Sim () Não Onde serviu?

Viagens: () No Amazonas () Outros estados

Quê municípios do Amazonas conhece?

Quê outros estados conhece?

Anexo 2

QUESTIONÁRIO FONÉTICO-FONOLÓGICO (QFF)

01. DEPOIS

Primeiro uma criança senta, não é? E quando é que ela anda?

02. ESTRAGADA

Uma comida que não está boa, que a pessoa comeu e fez mal, é porque estava _____.

03. ESQUECER

Qual o contrário de lembrar?

04. ESGOTO

Qual o nome que se dá ao canal onde se joga o lixo, a água suja?

05. ESPINHA

Como se chama aquela coisa fina que todo peixe tem dentro dele e que é perigoso se engolirmos? Aquilo que se deve escolher com muito cuidado antes de comer o peixe?

06. PESCOÇO

Como se chama isto aqui? (apontar)

07. DESMAIO

Se eu me sinto mal e perco os sentidos eu _____

08. REAIS

Quanto eu tenho? (mostrar uma nota de R\$ 5,00)

09. HÓSPEDE

Se estou viajando e paro para dormir em uma pensão ou hotel, o que eu sou naquele hotel?

10. MOSQUITO

Como é que a gente pode pegar malária?

11. **ARROZ**

Aquilo que se come no almoço ou no jantar, uns grãosinhos brancos que podem acompanhar o feijão, a carne?

12. **GIZ**

Qual o nome daquela barrinha branca, usada pela professora na escola, para escrever no quadro negro?

13. **LUZ**

Quando está escuro é porque faltou o quê?

14. **TRÊS**

Depois de dois vem o número _____.

15. **CASPA**

E aquela coisinha branca, que dá na cabeça da pessoa, às vezes, causa umas feridinhas e quando a pessoa se penteia, geralmente cai nos ombros, na roupa?

16. **PAREDES**

Um quarto é formado por quatro _____.

17. **PIRES**

Como se chama aquele prato pequeno que a gente coloca embaixo da xícara?

18. **CASCA**

Como se chama a parte branca e dura do ovo da galinha?

19. **RESPOSTA**

Quando alguém te faz uma pergunta, você dá a _____

20. **ESMOLA**

Aquilo que mendigos pedem nas ruas.

21. VESTIDO

Vestimenta usada, em geral, pelas mulheres e composta de saia e blusa, formando um todo.

22. OSGA

Lagartixa muito comum em paredes das casas.

23. SEXTA-FEIRA

Dia que vem antes do sábado.

24. LÁPIS

Instrumento usado para escrever ou desenhar.

25. JESUS

Nome do Menino-Deus, filho de Maria.

26. ESCAMAS

Como se chama aquela cobertura externa dos peixes, que retiramos para poder cozinhá-los?

27. FATIAS

Cortamos uma pizza em...?

28. ASMA

Doença que causa falta de ar.

29. COSTAS

Parte do corpo oposta ao peito.

30. POSTO

Lugar onde se abastece o carro com gasolina.

A EVOLUÇÃO DOS SUPORTES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PERFIL DO LEITOR

Sandra Alfaia Lima (PPGLA / UEA)

Valteir Martins (PPGLA / UEA)

Considerações iniciais

Ler é imprescindível para qualquer ser humano. Esta necessidade, que antecede até mesmo a palavra escrita, amplia seu significado para o homem na medida em que a sociedade evolui. Apesar da consciência sobre a importância da leitura, ainda observamos os efeitos de uma crise educacional local e nacional no que diz respeito à formação de leitores.

A crise educacional é uma questão polêmica que pode ser analisada de diversos ângulos. Dentre as possibilidades, optamos por investigar o perfil dos leitores manauaras a partir do suporte que utilizam para ler e suas preferências.

Assim, como suporte teórico deste trabalho, mencionamos Amorim (2008), Darnton (2010), Fischer (2006) e Lyons (2011). A escolha do primeiro teórico deve-se às valorosas análises acerca do perfil do leitor brasileiro. Os demais teóricos contribuíram para a compreensão da evolução dos suportes de leitura e suas perspectivas para o futuro dos leitores.

A estrutura deste trabalho contempla a análise e reflexão sobre os seguintes pontos:

- Evolução histórica dos suportes de leitura;
- Preferências dos leitores manauaras quanto ao suporte;
- O leitor como reflexo de suas escolhas.

Esperamos apresentar respostas plausíveis à questão da crise educacional, auxiliando profissionais e demais interessados pelo tema a encontrar soluções para amenizar a problemática.

1 Da argila ao e-book

Olhar para o passado, para a história dos suportes de leitura, significa uma tentativa de compreender a postura dos leitores da atualidade. Neste sentido, Fischer (2006) e Lyons (2011) nos mostram que as mudanças ocorridas afetaram não apenas o modo de utilização dos suportes de leitura, mas também o modo de interpretação dos leitores em cada etapa da história.

As placas de argila e as tábuas de madeira foram os primeiros registros da escrita. Neste primeiro momento, onde a escrita era feita de forma artesanal com objetos pontiagudos, ainda não observamos a leitura como um meio de transmissão de conhecimento, tendo em vista a presença marcante da oralidade na sociedade da época.

Os rolos de papiro deram sequência ao processo evolutivo da escrita. Entretanto, a sua rápida decomposição e o difícil manuseio, tanto para desenrolar o suporte quanto para a leitura, fez com que o homem buscasse outros formatos.

O pergaminho foi o suporte de escrita que deu origem ao códice. Era feito de pele de animais, e apesar do processo demorado para a confecção, a utilização para a leitura era mais eficaz que o rolo de papiro por causa do manuseio. O agrupamento de vários pergaminhos através da costura deu origem ao códice, que se assemelha ao livro utilizado hoje, só que em um formato maior. A diminuição do custo pelo fato de poder utilizar as duas faces do pergaminho e também por caber mais informações fez com que o comércio desse suporte se expandisse. Neste período destacamos que a leitura, devido à mudança de suporte, foi possível ser efetuada de forma mais individualizada, pois o leitor manuseava sozinho o códice e até fazia anotações acerca da leitura que realizava.

O papel e a imprensa sem dúvida representaram um grande avanço, uma vez que deram agilidade ao processo de produção dos livros e possibilitaram o acesso à leitura para um público maior, ao qual antes a cultura escrita não fazia parte da realidade. Lyons (2011) destaca que Gutemberg foi responsável pela invenção da prensa que com os tipos móveis conseguia produzir vários exemplares com mais rapidez. Sempre em busca de melhorias para a produção dos livros, podemos afirmar que Gutemberg é o responsável pelo formato do livro que usamos hoje.

A evolução não parou com a invenção da imprensa e a estrutura atual do livro. Se antes a dificuldade era o acesso à informação, hoje o problema está no que fazer com tanta informação e como armazená-la. A revolução tecnológica que trouxe o uso do computador e o advento da Internet tem responsabilidade pela expansão do acesso à informação. Neste sentido Fischer (2006, p.291) enfatiza que:

A tela do computador tornou-se o domínio ocupado por bilhões de pessoas todos os dias no mundo inteiro, número que na década de 1970 não passava de alguns milhares. Talvez não demore muito para que o mundo recorra ao PC com mais frequência que aos livros, pois, em diversos contextos, a linguagem on-line começa a substituir a linguagem falada. Muitas pessoas – funcionários de escritórios, jornalistas, editores, estudantes e outros – já leem a palavra falada com mais frequência que a escutam.

Diante da previsão realizada por Fischer (2006), enfatizamos que as opiniões acerca do possível fim do livro como suporte de leitura mais usual na sociedade são diversas. Darnton (2010, p.86), por exemplo, se posiciona de forma favorável à permanência do livro pela eficácia no armazenamento, conforto, comodidade e prazer que proporciona o manuseio e a leitura deste suporte que “[...] não precisa de upgrades, downloads ou boots, não precisa ser acessado, conectado a circuitos ou extraído de redes [...]”.

De acordo com Darnton (2010, p.86), o suporte de leitura mais moderno é o e-book que “[...] é capaz de armazenar textos depois de baixá-los de livrarias on-line e em seguida os projeta em uma tela, uma página por vez”. Entretanto, este suporte ainda não conseguiu superar o livro. Darnton (2010) menciona que o próprio Bill Gates (comandante da Microsoft) reconhece a inferioridade do e-book em relação aos livros tradicionais e que ainda é preciso muita evolução tecnológica para o livro em formato digital se tornar um suporte viável para os leitores.

O processo evolutivo dos suportes de leitura representa uma constante busca por melhorias para a difusão de informações e conhecimentos, uma vez que a leitura é um instrumento histórico de poder. Entendemos que o período atual vivenciado pelos leitores atravessa uma fase onde há muitas possibilidades para a leitura, seja através de livros ou com a utilização da Internet.

Neste cenário de transformações, nos preocupa observar o Brasil (e o Amazonas especificamente) ainda ocupar péssimos resultados nos rankings educacionais mundiais no que diz respeito à leitura. Por isso, nos questionamos sobre os possíveis motivos para o fracasso.

2 Sobre a pesquisa

2.1 Método

Ao longo da realização desta pesquisa utilizamos o método de abordagem dialético, por permitir relacionar o objeto de estudo ao meio no qual está inserido. Esta escolha viabilizou a correlação do perfil dos leitores pesquisados a fatores de ordem social, econômica e cultural.

Como procedimento técnico no desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram empregados os métodos observacional, comparativo e o estudo de caso. O método observacional foi aplicado em todos os estágios, desde os primeiros contatos com os entrevistados até a aplicação do instrumento de pesquisa. O estudo de caso foi empregado para analisar de forma minuciosa o desempenho de cada turma. Com o método comparativo foi possível confrontar o desempenho entre os estudantes, realçando suas semelhanças e disparidades no que tange ao perfil leitor de cada um.

2.2 Amostra

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal, situada na zona leste da cidade de Manaus, a qual nos referimos no decorrer do trabalho como Escola X. O universo pesquisado era constituído por 385 alunos do turno vespertino e 82 alunos do turno noturno. Em ambos os turnos contemplamos a investigação de todas as turmas que a escola possuía do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A disparidade no que diz respeito ao quantitativo de alunos entre os turnos deve-se ao alto índice de evasão no turno noturno. Como visualizamos realidades distintas no mesmo espaço escolar, nossa análise será feita de forma comparativa.

2.3 Instrumentos e procedimentos

Efetuamos em um primeiro momento a observação do espaço escolar e conversas informais com funcionários e alunos da Escola X. No segundo momento, fomos direcionados às salas de aula onde aplicamos um questionário de entrevista com 16 questões fechadas e abertas acerca do perfil leitor de cada aluno.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Os dados apresentados estão dispostos de forma que possamos perceber a realidade dos alunos de 6º ao 9º ano da Escola X em sua relação com a leitura. Para tanto, confrontamos os dados provenientes dos dois turnos pesquisados, pois percebemos que a faixa etária e a realidade social são expressivas e distintas.

O turno vespertino compreende 385 alunos entre a faixa etária de 9 a 19 anos, onde através de conversa informal percebemos que a maior parte dos alunos mora no entorno da escola e que são dependentes de seus pais.

Em contrapartida, o turno noturno, que na data da pesquisa possuía apenas 82 alunos, compreende a faixa etária de 15 a 57 anos. A maior parte dos alunos que compõe o turno noturno trabalha fora, é pai ou mãe de família e possui grande distorção idade/série. Salientamos que os alunos que estudam no turno noturno tem um alto índice de evasão escolar. Esse fato foi observado pelo contraste ao visitar as mesmas salas nos dois turnos, enquanto à tarde muitas vezes faltavam carteiras para os estudantes, à noite observamos salas com no mínimo doze alunos.

Levando em conta os aspectos mencionados, a leitura da Figura 1 nos revela a preferência dos alunos do turno vespertino respectivamente por: histórias em quadrinhos (30%), livro (21%), revista (20%) e jornal (12%). Os estudantes do turno noturno expressaram a preferência por: jornal e histórias em quadrinhos (17%), livro (15%) e revista (12%). Em comum, os dois turnos têm a preferência por suportes impressos, preterindo a leitura de textos extraídos da Internet que obteve nesta pesquisa 1% de adesão do turno vespertino contra 0% do turno noturno.

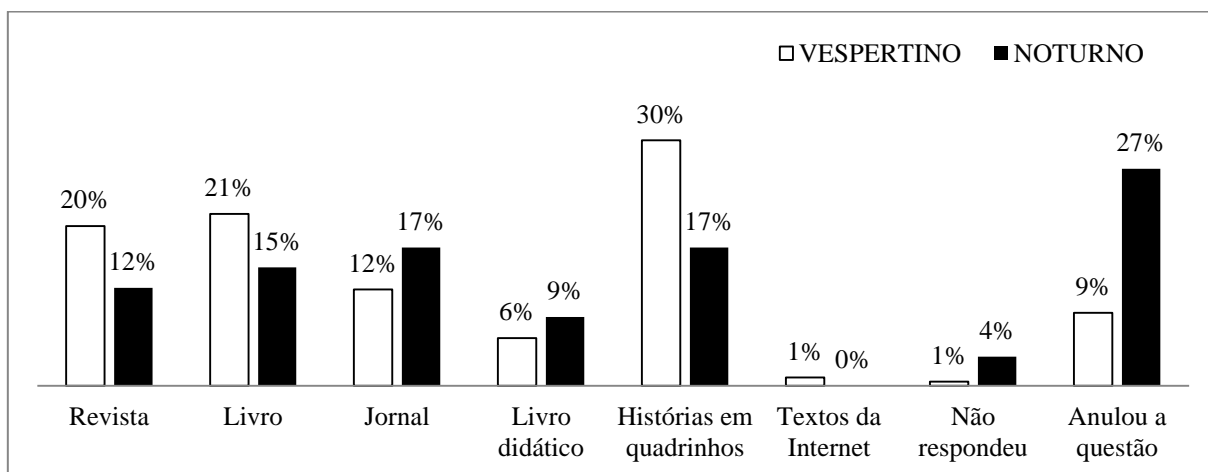


Figura 1: Preferências de leitura.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Destacamos a maior escolha de suportes que remetem a uma leitura de entretenimento e informação e o baixo índice de alunos de ambos os turnos que escolheram o livro didático como seu livro preferido.

Os resultados expostos pela Figura 2 são oriundos do questionamento aos entrevistados sobre a forma de acesso aos livros quando há oportunidade:

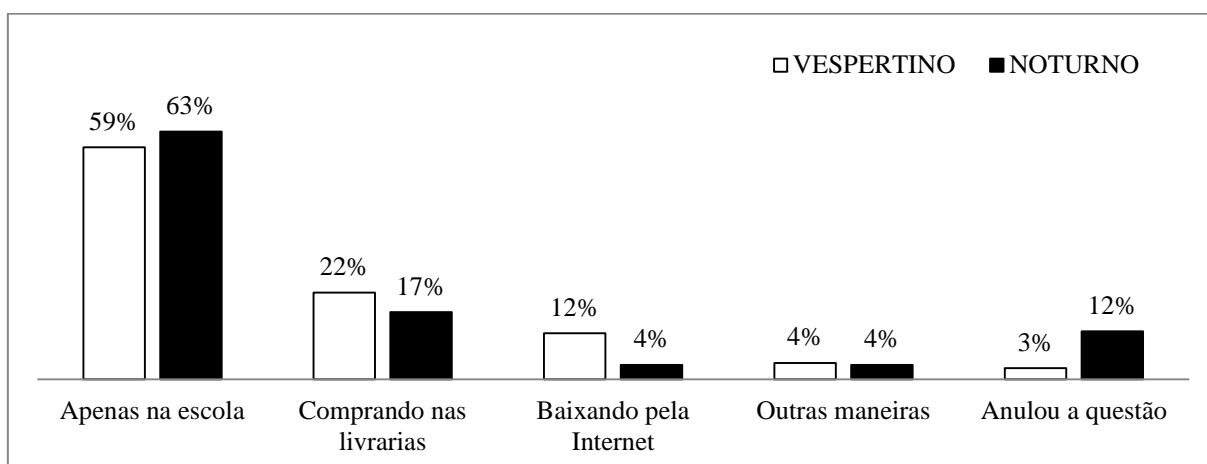


Figura 2: Acesso aos livros.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Verificamos a compatibilidade entre os turnos pesquisados quando respondem que mais da metade dos alunos tem acesso a livros apenas na escola, sendo o turno vespertino com 59% e o turno noturno com 63%.

A segunda forma de acesso é através da compra nas livrarias, com 22% para o turno vespertino e 17% para o turno noturno. Este fato é reflexo de um novo hábito não só da periferia, como de toda Manaus, pois a cidade possui um número restrito de livrarias e até bem pouco tempo o acervo existente era muito limitado.

O acesso a livros baixados pela Internet é maior entre os alunos do turno vespertino (12%) do que para os alunos do turno noturno (4%). Sobre esta questão refletimos que dois fatores podem ocasionar a disparidade: a falta de tempo e de conhecimentos específicos de informática. O público noturno busca este horário por ser uma opção viável para conciliar os estudos a suas demais obrigações diárias, seja no trabalho ou em casa com a família, sobrando pouco tempo para utilizar ou aprender a utilizar os recursos proporcionados pela informática.

A Figura 3 proporciona uma análise sobre o acesso aos livros apenas na escola, exposto na análise anterior. Observamos que os alunos dos turnos vespertino e noturno utilizam o serviço de empréstimo da biblioteca (51% e 37%, respectivamente), mas este percentual se equilibra ao índice de alunos que ficam restritos apenas aos livros didáticos (42% vespertino e 38% noturno).

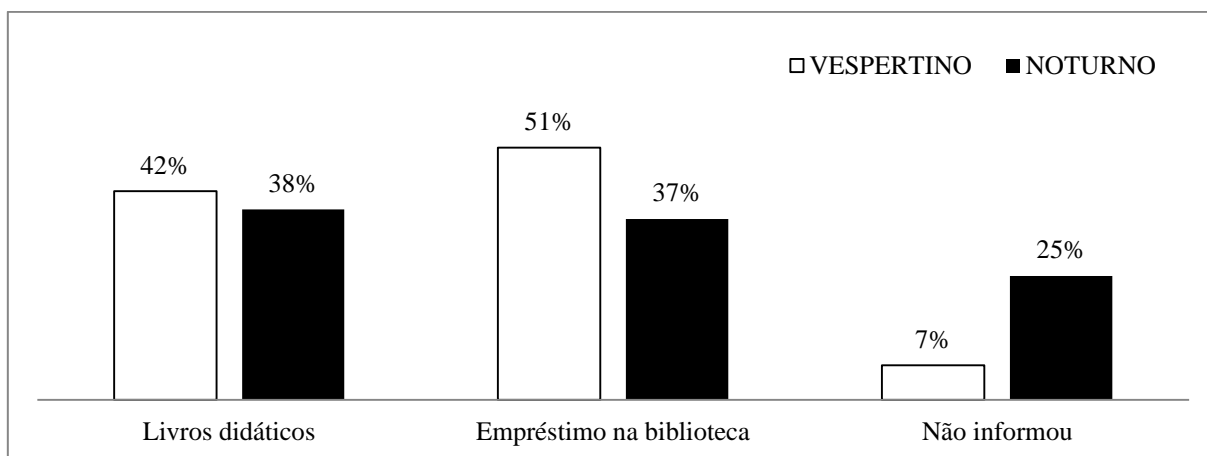


Figura 3: Acesso aos livros da escola.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Visitamos a biblioteca da escola durante nossa pesquisa de campo e verificamos seu funcionamento. A biblioteca funciona regularmente em todos os turnos, mas não possui um profissional da área para atender ao público escolar, sendo que uma funcionária administrativa é cedida para essa finalidade. Apesar de não possuir um profissional da área, a biblioteca é um ambiente agradável e dispõe de alguns (poucos) livros para consulta.

Em conversa com a funcionária responsável, percebemos que os principais atrativos para a biblioteca da escola são a possibilidade de consultar trabalhos escolares que não foram realizados a tempo para entrega ao professor e também para o empréstimo de livros de literatura, principalmente os do gênero romance. Esta realidade nos fez refletir sobre a importância do ato da pesquisa desde o Ensino Fundamental, que além de conhecimento pode consolidar o hábito da leitura e a rotina de frequentar a biblioteca. Infelizmente, mesmo com esta iniciativa os índices de alunos que se limitam apenas à utilização do livro didático são grandes e alarmantes.

Quando questionados se conheciam outras bibliotecas além da escola, os alunos nos surpreenderam, conforme o exposto na Figura 4. Os turnos vespertino e noturno (87% e 73%, respectivamente) afirmaram não conhecer outras bibliotecas.

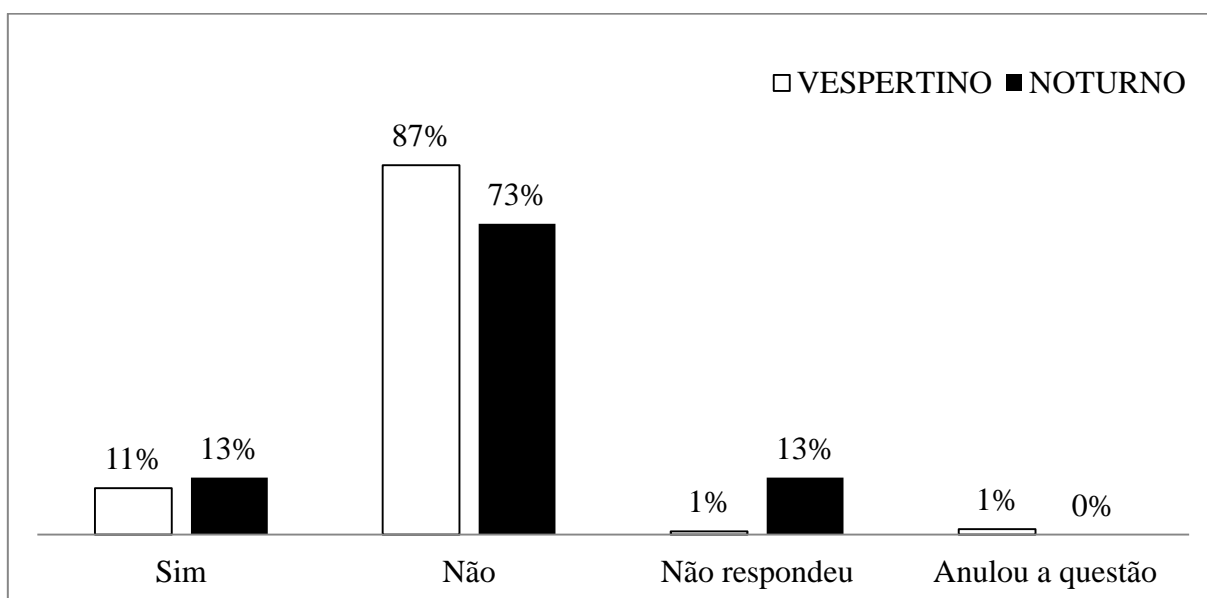


Figura 4: Você conhece outras bibliotecas além da que existe em sua escola?

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Ao pesquisar na comunidade, verificamos que há uma biblioteca pública situada no bairro adjacente (São José II) a 650 m de distância da escola pesquisada, a Biblioteca Genesino Braga. Outra biblioteca pública relativamente próxima do ambiente escolar é a Biblioteca do Centro Cultural Thiago de Mello, situada em outro bairro adjacente, o bairro Amazonino Mendes, a 4 km de distância do ambiente de estudo dos alunos.

A princípio, pensamos que a falta de interesse e o descaso pela leitura fossem os motivos para o desconhecimento de áreas tão importantes para a comunidade, depois refletimos que a cultura pode ser a resposta para esta questão. O hábito de frequentar bibliotecas pode não ser um ponto forte entre a comunidade por serem criações relativamente novas, sendo a Biblioteca Genesino Braga instalada em 2000 e a Biblioteca Thiago de Mello em 2004.

O acesso à Internet também foi uma questão relevante nesta pesquisa. A Figura 5 mostra que a maioria, tanto os alunos do turno vespertino (72%) quanto os alunos do turno noturno (56%), tem acesso à Internet em suas próprias residências. Somando os índices apenas das pessoas que acessam a Internet, não levando em consideração o lugar que acessam, veremos que o turno vespertino e o noturno se igualam a um índice de 93%.

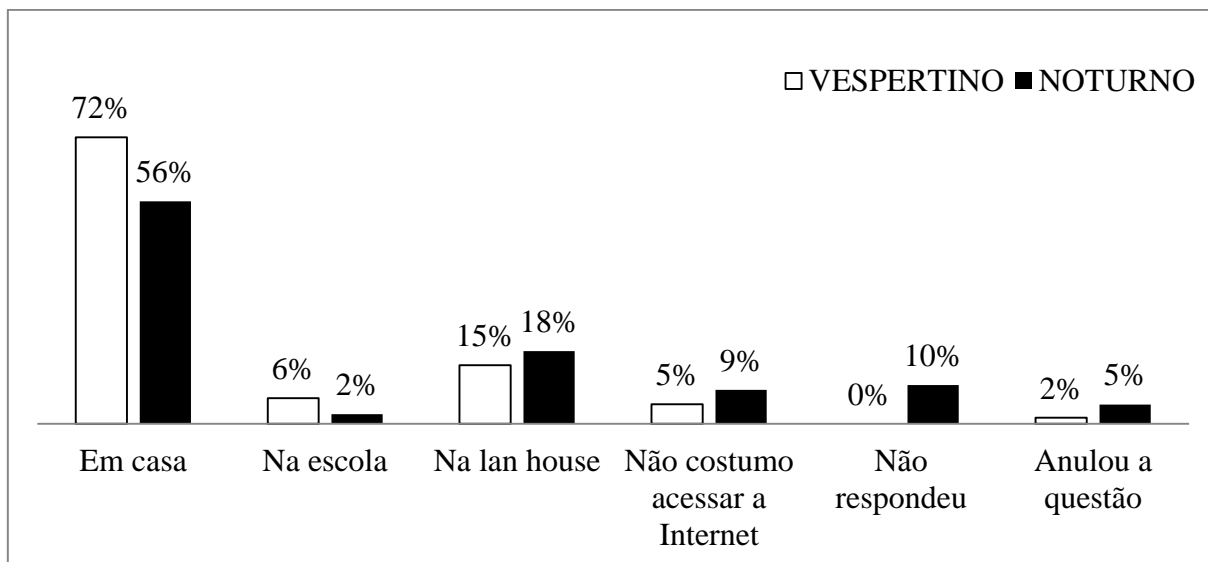


Figura 5: Locais de acesso à Internet.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em julho de 2013.

O índice de 93% revela que quase a totalidade dos entrevistados utiliza a Internet. Este fato nos leva a pensar sobre a análise da Figura 2, onde justificamos o índice de 0% (para turno noturno) de preferência pela leitura de livros baixados da Internet como um reflexo da falta de tempo ou de conhecimentos específicos sobre informática. Associamos a esta justificativa, a partir da leitura da Figura 5, a possibilidade da ocorrência do interesse por outras formas de leitura na Internet. Isto será confirmado na figura 6.

Observamos na Figura 6 que a utilização da Internet tem finalidades bem pontuais para a maioria dos entrevistados e que o ato da leitura figura entre os menores índices (5%) para os dois turnos pesquisados. Os motivos para a utilização da Internet mais destacados para os alunos do turno vespertino e noturno foram, respectivamente: utilização das redes sociais (50% e 28%), pesquisa de trabalhos escolares (18% e 20%) e para jogar (18% e 6%).

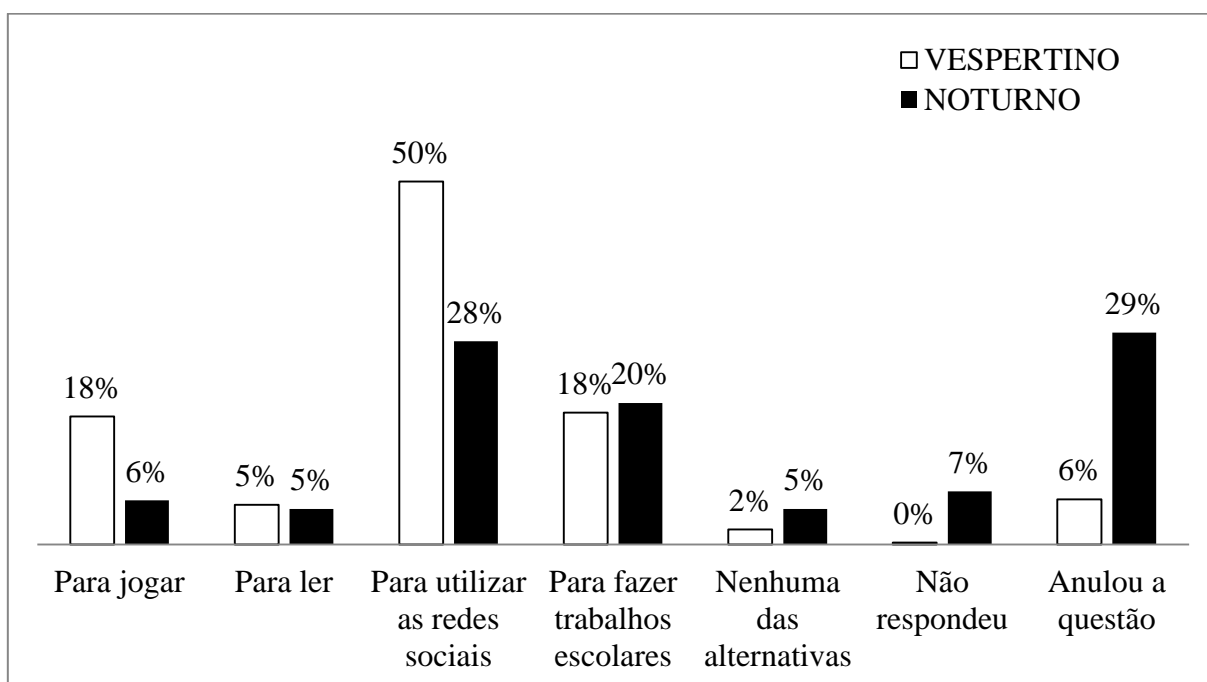


Figura 6: Motivos para a utilização da Internet.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em julho de 2013.

Esta constatação nos leva a relembrar a ideia de Fischer (2006) que destaca uma tendência à substituição da linguagem falada pela linguagem on-line. Nossa pesquisa respalda esta ideia, uma vez que a Internet vem sendo utilizada muito mais como um instrumento de comunicação e entretenimento do que como uma ferramenta de leitura e ampliação de conhecimento.

Ressaltamos ainda um dado relevante em nossa análise: o índice de questões nulas. Acreditamos que ao anular uma questão, o entrevistado demonstra o não entendimento dela. Este não entendimento pode estar relacionado à baixa compreensão leitora e aconteceu com maior incidência entre os pesquisados do turno noturno, conforme demonstra a Figura 1 (27%), Figura 2 (12%), Figura 5 (5%) e Figura 6 (29%).

Ao cruzar os resultados desta pesquisa com o processo evolutivo pelo qual a leitura transitou (e ainda transita) chegamos aos seguintes questionamentos: Os alunos da Escola X vivenciam o tempo considerado presente da leitura? O que se espera para o futuro desses leitores?

Em resposta ao primeiro questionamento, acreditamos que o cenário da leitura neste ambiente pesquisado vivencia um presente que oscila entre a leitura de suportes impressos à tecnologia dos computadores e Internet. Entretanto, não observamos um direcionamento de

cunho mais científico para esta leitura, sendo realizada quase que exclusivamente voltada ao entretenimento.

Enquanto a comunidade em foco busca o gosto pela leitura (sendo que ainda não descobriu sequer o caminho da biblioteca), os países mais desenvolvidos do mundo buscam dar novos sentidos a esta leitura, transformar informações em conhecimentos. O segundo questionamento é muito complexo, pois não há como descrever com exatidão o futuro. Entretanto, se nos guiarmos pela tendência do que ocorre no presente, podemos resumir o futuro dos leitores em uma palavra: atraso.

Considerações finais

A evolução dos suportes de leitura ao longo da história pressupõe uma evolução do leitor. Entretanto, observamos em nossa pesquisa uma evolução controversa, pois vivenciamos um atraso em relação a países mais desenvolvidos, conforme afirma Assunção in Amorim (2008, p.88): “[...] o Brasil chega ao século 21, época de grande difusão do audiovisual, ainda com um enorme déficit em termos de prática leitora”.

Isso nos leva a refletir que o Brasil, por ter sido colonizado, herdeiro de uma realidade submissa, não participou diretamente do processo evolutivo que moldou o perfil ideal de leitor que temos hoje. Desta forma, Assunção in Amorim (2008, p.89) ressalta que:

A escrita-leitura, essa importante tecnologia de gravação e degravação da memória externa humana, não foi bem assimilada nem desenvolvida no Brasil, a não ser por uma pequena parte da população, que teve acesso a ela na escola e – muito tardiamente – na universidade. Com acesso a esse conhecimento, a elite econômica se transformou também na elite cultural do Brasil [...] relegando, também a segundo e terceiro planos, a arte e a cultura dos detentores das formas mais espontâneas de expressão.

Essa realidade se reflete no contexto educacional amazonense, onde visivelmente falta uma etapa evolutiva na formação do leitor ideal. A etapa que contempla a relação livro/leitor não foi superada e mesmo assim foi atropelada pelas transformações tecnológicas que a cultura audiovisual trouxe. Este é um motivo plausível para os resultados de nossa pesquisa, pois demonstra que os entrevistados leem suportes impressos e também utilizam recursos tecnológicos que a informática proporciona, mas não conseguem potencializar os recursos poderosos que tem em mãos.

Mudar este quadro é possível apenas em longo prazo, porque é um panorama complexo que envolve questões socioculturais e políticas. Neste sentido, Fischer (2006, p.277) enfatiza que:

[...] qualquer esperança de prosperidade futura depende de um nível adequado de alfabetização nacional obtido por meio de programas educacionais bem estruturados, independentemente do que essas populações locais decidirem fazer com o conhecimento adquirido. De qualquer maneira, no momento em que esses programas renderem bons resultados, os hábitos de leitura de nações até então marginalizadas tenderão, de fato, a reproduzir os do Ocidente, afastando-se da herança tradicional.

Diante de tais reflexões e das constatações analisadas na pesquisa de campo, inferimos que há uma inversão de valores no quadro de prioridades de investimento de nossos governantes, uma vez que a educação não figura como pilar fundamental. Outra questão igualmente importante é que muitos leitores não reconhecem sua própria identidade cultural, o que dificulta que a leitura transponha os limites do contexto pessoal do leitor e se converta em conhecimento e pensamento crítico.

Referências

- AMORIM, Galeno. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo, Instituto Pró-livro, 2008.
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente, futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FISCHER, Steven Roger. *História da Leitura*. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.
- LYONS, Martin. *Livro: uma história viva*. São Paulo: Editora SENAC, 2011.

ETNOLINGUÍSTICA E LEITURA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PERFIL LEITOR DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS

Sandra Alfaia Lima (PPGLA/UEA)

Valteir Martins (PPGLA / UEA)

Considerações iniciais

Ler é um ato necessário e indispensável para a aprendizagem em qualquer nível de estudo e para o cotidiano de qualquer pessoa. Entretanto, adquirir o hábito da leitura não é algo que se faz em um curto espaço de tempo e nem de qualquer forma, pois é uma prática que requer a participação da família, da escola, da possibilidade de acesso a livros e outras tecnologias e uma política de leitura permanente.

A conquista da leitura como instrumento de compreensão é um desafio a ser incorporado à realidade de muitos brasileiros, principalmente daqueles que pertencem às classes econômicas de menos prestígio. Dentro deste universo, nosso foco de estudo será os estudantes de 6º ao 9º ano de uma escola municipal da zona leste I da cidade de Manaus.

Sendo a leitura e a compreensão habilidades que se constroem e que precisam de cultivo para que se consolidem como hábito, a princípio buscamos compreender quais os hábitos de leitura do público pesquisado visando traçar seu perfil leitor. Para este estudo contamos como suporte teórico principal Mello (1990), Lima Barreto (2010), Fulgêncio & Liberato (2001), Mollica (2003) e Stubbs (2002). As duas primeiras autoras mencionadas foram escolhidas por abordarem as questões da Etnolinguística, a terceira por pesquisar a questão da leitura no contexto linguístico e os demais por contribuírem com as questões sociais e culturais que permeiam a leitura.

Este artigo está estruturado em quatro partes essenciais. Na primeira, intitulada *Um olhar etnolinguístico à leitura*, abordaremos como o estudo etnolinguístico pode contribuir para a compreensão do contexto sociocultural dos leitores pesquisados. *Sobre a pesquisa* é o título da segunda parte do trabalho, onde caracterizamos a área da pesquisa e detalhamos o método, a amostra e os instrumentos de pesquisa utilizados. A terceira parte é destinada à *Apresentação e discussão dos resultados*, nela demonstramos através de gráficos e tabelas os resultados obtidos através da entrevista aplicada ao público investigado, refletindo mediante

os teóricos abordados. Na quarta parte deste trabalho apresentamos nossas *Considerações finais* a respeito do que foi observado durante o processo de pesquisa.

Assim, desejamos contribuir futuramente para a construção do hábito da leitura entre os estudantes manauaras, relacionando os resultados da pesquisa ao contexto sociocultural no qual os alunos pesquisados estão contidos.

1 Um olhar etnolinguístico à leitura

Estudar a temática leitura nos conduz à possibilidade de vários olhares, seja biológico, histórico, pedagógico, linguístico, político, social, cultural, etc. No entanto, situamos nosso estudo em três olhares: social, cultural e linguístico. A junção destes três olhares nos remete à Etnolinguística, ciência que a princípio precisamos compreender seus limites para percebermos como ela influencia no perfil leitor dos alunos manauaras.

Coseriu in Mello (1990, p.34) define a Etnolinguística “[...] (como disciplina linguística, não etnológica ou etnográfica), estudo da variedade e variação da linguagem em relação com a civilização e a cultura [...]”. Logo, esta ciência enfoca a linguagem como objeto de estudo principal, analisando seu comportamento dentro do contexto sociocultural.

Sabemos que a variação da língua está relacionada a diversos fatores como faixa etária, profissão, classe social, região em que o emissor vive, entre diversos outros fatores relacionados à variedade cultural e social dos falantes. Apesar da diversidade, não há uma língua melhor que a outra, cabendo ao falante adequar o uso à situação de comunicação que vivencia. O mesmo não cabe para a linguagem escrita, uma vez que na escola e em situações formais, privilegia-se o uso da Norma-padrão. A partir desta linguagem escrita de acordo com a Norma-padrão se dá a prática de leitura dos alunos.

Mollica (2003, p. 11), evidencia que “[...] há uma distância entre a língua padrão escrita e a língua corrente efetivamente falada pelos nativos do português brasileiro atual [...]”. No contexto manauara esta distância não ocorre de forma diferente, o que certamente gera entraves no momento da leitura.

Podemos afirmar que um leitor eficiente é aquele que vai além do processo de decodificação, é aquele que interpreta e compreende o que lê (LIMA, 2009). Fulgêncio & Liberato (2001) destacam que a atividade de leitura se dá através de uma relação de ligação entre informações visuais e informações não visuais. A primeira está relacionada à

decodificação, ao passo que a segunda se refere aos conhecimentos prévios do leitor (que por sua vez relacionam-se a questões socioculturais).

Se o professor não considera a bagagem de conhecimentos que o aluno possui, as atividades de leitura podem resultar em um fracasso. Isso se deve ao desempenho do aluno ficar limitado apenas às informações visuais em sua leitura.

O fato de o aluno não conseguir associar as informações visuais às informações não visuais em sua leitura nos leva a compreender que a linguagem utilizada no texto escrito não contempla a sua realidade, gerando problemas na comunicação via Norma-padrão da língua materna. Por este motivo, buscamos considerar a Etnolinguística para compreender o perfil leitor dos alunos, uma vez que os problemas abordados por esta ciência “[...] dizem respeito às relações entre a linguística e a visão de mundo” (DUBOIS, 2006, p. 254).

O ato de ler um texto na Norma-padrão da língua requer uma transição, assim como ocorre a transição da fala para a escrita. Neste sentido, Stubbs (2002, p.136) cita alguns exemplos de transição que ocorrem da fala para a escrita e que certamente também se aplicam para a relação linguagem/leitura: “[...] do informal para o formal, do espontâneo para o revisado, do particular para o público, e possivelmente do não padrão para o padrão e da primeira para a segunda língua [...]”.

Ter conhecimento da dificuldade que o ato da leitura pode representar para um aluno que não domina a norma culta de sua língua é imprescindível para os educadores, porém não é o suficiente para reverter ou amenizar esse quadro. Malinowski (apud LIMA BARRETO, p.3, 2010) mostra que “a língua está arraigada na realidade cultural, nos costumes de um povo, não podendo, portanto, ser explicada sem referência constante a estes”. Diante disso, cabe não só aos educadores como a toda comunidade escolar considerar a realidade cultural dos alunos e a partir dela traçar o perfil de seus leitores, objetivando a formação de leitores eficientes.

Correlacionar as características dos leitores a seus traços socioculturais representa o respeito à comunidade linguística a qual pertencem e um meio de oportunizar a inclusão social daqueles que não conseguem transitar entre a linguagem coloquial e a linguagem considerada culta da Língua Portuguesa.

2 Sobre a pesquisa

O intuito de nossa pesquisa foi investigar o perfil leitor dos alunos de uma escola pública municipal da cidade de Manaus (doravante Escola X), relacionando os hábitos de leitura ao contexto sociocultural dos alunos.

A Escola X é uma instituição municipal que se situa na Zona Leste I, no bairro São José Operário I, parte periférica da cidade de Manaus. Oriundo de uma invasão de terras, o São José hoje é considerado o maior bairro da Zona Leste. Destaca-se pela sua área com intenso comércio, possuindo dois shoppings de pequeno porte, lojas de todos os ramos, bancos, postos de saúde públicos e clínicas particulares o que faz a população independente das áreas centrais da cidade.

No contexto educacional, há grande oferta de escolas para o ensino infantil, fundamental e médio, devido à concentração de grande parte da população da cidade nessa área. Apenas no segmento municipal da Zona Leste I, que é a área de nossa pesquisa, registramos 17 escolas ativas.

Registramos a presença de uma biblioteca municipal (Genesino Braga), situada dentro de um shopping, de acesso livre à população. Há outra biblioteca no Centro Cultural Thiago de Mello, pertencente à Zona Leste II, mas não fica distante da escola pesquisada.

O bairro São José, como toda a Zona Leste, também é conhecido pelo alto índice de violência e criminalidade. Para os moradores com os quais conversamos este é um dos principais problemas deste lugar.

Outro problema mencionado pelos moradores refere-se à falta de espaços públicos para o lazer, dispondo apenas de uma quadra de esportes, situada ao lado da escola que pesquisamos. Há outra quadra de esportes, mas pertence à Paróquia São José Operário e seu uso é mais restrito. Devido a isso, praticamente todas as manifestações culturais como festas juninas comunitárias e campeonatos esportivos acontecem na quadra situada ao lado da escola pesquisada.

Dentro dessa realidade, a Escola X desenvolve suas atividades nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo o ensino fundamental I e II à comunidade estudantil.

2.2 Método

Ao longo da realização desta pesquisa utilizamos o método de abordagem dialético, por permitir relacionar o objeto de estudo ao meio no qual está inserido. Esta escolha

viabilizou a correlação do perfil dos leitores pesquisados a fatores de ordem sociocultural, permitindo um olhar etnolinguístico à investigação.

Como procedimento técnico no desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram empregados os métodos observacional, comparativo e o estudo de caso. O método observacional foi aplicado em todos os estágios, desde os primeiros contatos com os entrevistados até a aplicação do instrumento de pesquisa. O estudo de caso foi empregado para analisar de forma minuciosa o desempenho de cada turma. Com o método comparativo foi possível confrontar o desempenho entre os estudantes, realçando suas semelhanças e disparidades no que tange ao perfil leitor de cada um.

2.3 Amostra

O universo pesquisado é constituído por 385 alunos do turno vespertino. Contemplamos a investigação de todas as turmas que a escola possuía do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, conversamos informalmente com 5 funcionários da escola e 5 comunitários.

2.4 Instrumentos e procedimentos

Efetuamos em um primeiro momento a observação do espaço escolar e conversas informais com funcionários e alunos da Escola X sobre o funcionamento da escola e as atividades que são desenvolvidas. No segundo momento, fomos direcionados às salas de aula onde aplicamos um questionário de entrevista com 16 questões fechadas e abertas acerca do perfil leitor de cada aluno. Para vincular estas informações ao contexto no qual a escola está inserida, no terceiro momento conversamos informalmente com moradores antigos do bairro sobre as características do lugar onde vivem.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Os dados apresentados estão dispostos de forma que possamos perceber a realidade dos alunos de 6º ao 9º ano da Escola X em sua relação com a leitura. Para tanto, confrontamos os dados entre as séries pesquisadas com o intuito de verificar a variação dos resultados obtidos conforme o grau de instrução dos entrevistados.

O turno vespertino compreendia 385 alunos na data da pesquisa, entre a faixa etária de 9 a 19 anos. Através de conversa informal percebemos que a maior parte dos alunos mora no entorno da escola e que são dependentes de seus pais.

A Figura 1 apresenta a resposta dos entrevistados quando questionados se gostam de ler. Observamos índices superiores para a resposta positiva, sendo que o 9º ano é o público com o percentual mais alto (88%), seguido do 6º ano (83%), 8º ano (80%) e 7º ano (73%).

Os índices expostos nos fizeram refletir e buscar respostas para a diminuição no percentual do 7º ano e 8º ano em relação ao 6º ano. A princípio, de acordo com nossa experiência como docente, pensamos que o “natural” seria o aluno entrar no ensino fundamental II não gostando de ler (devido a fatores culturais ou falta de estímulo na escola nos anos anteriores) e a partir do estímulo à leitura na escola, ele desenvolver este hábito. Ou, até mesmo poderia acontecer o inverso: o aluno entrar na escola gostando de ler e perder este hábito por falta de estímulo. Entretanto, o presente índice não confirma nenhuma das hipóteses levantadas.

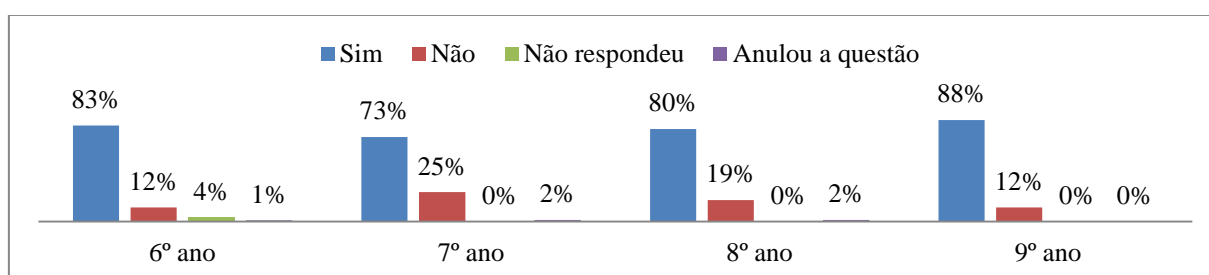


Figura 1: Você gosta de ler?

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Em busca de respostas, relacionamos este dado a outro fator: a incompatibilidade idade/série. Observamos que há alunos que frequentam a mesma classe e possuem faixas etárias distintas, conforme a tabela a seguir:

IDADE	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
9 anos	1	0	0	0
10 anos	2	0	0	0
11 anos	26	6	0	0
12 anos	18	45	11	1
13 anos	19	41	50	4
14 anos	10	20	35	18
15 anos	5	14	6	11
16 anos	1	3	11	9

17 anos	0	0	2	6
18 anos	0	0	5	0
19 anos	0	0	1	0
Não informou	0	1	3	0
TOTAL	82	130	124	49

Tabela 1: Relação Idade/Série

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

O 6º ano apresenta a maioria de alunos com idade em distorção concentrada em 12 a 14 anos. O 9º ano retrata a distorção idade/série concentrada em 14 e 16 anos. Estes dados podem revelar que os anos que representam as extremidades do ensino fundamental II (6º e 9º) trazem os maiores índices de gosto pela leitura por que estes alunos entram com interesse em leitura, seguida por desestímulos e aumento de interesse por outras atividades e finalizando com um pico de interesse gerado talvez pelo amadurecimento da idade e maior comprometimento com os estudos, preocupação em ingressar no ensino médio e faculdade, etc.

Ao analisar a Figura 2, que exibe a resposta dos entrevistados sobre o que a leitura significa para eles, verificamos que os resultados reforçam o que apontamos na análise da tabela 1, pois mantêm a mesma tendência: o 6º e 9º ano mostram índices mais favoráveis para o ato de ler como uma atividade prazerosa (70% e 59%, respectivamente), enquanto para o 7º e 8º ano há uma queda expressiva neste quesito (49% e 50%, respectivamente).

Apontamos também o índice de alunos que consideram a leitura uma atividade entediante: 7% para o 6º ano e 8% para o 9º ano, ao passo que para o 7º e 8º ano este índice cresce para 15% e 16%. A partir destes dados inferimos que para os anos intermediários do ensino fundamental II (7º e 8º ano) a leitura não é uma atividade atrativa.

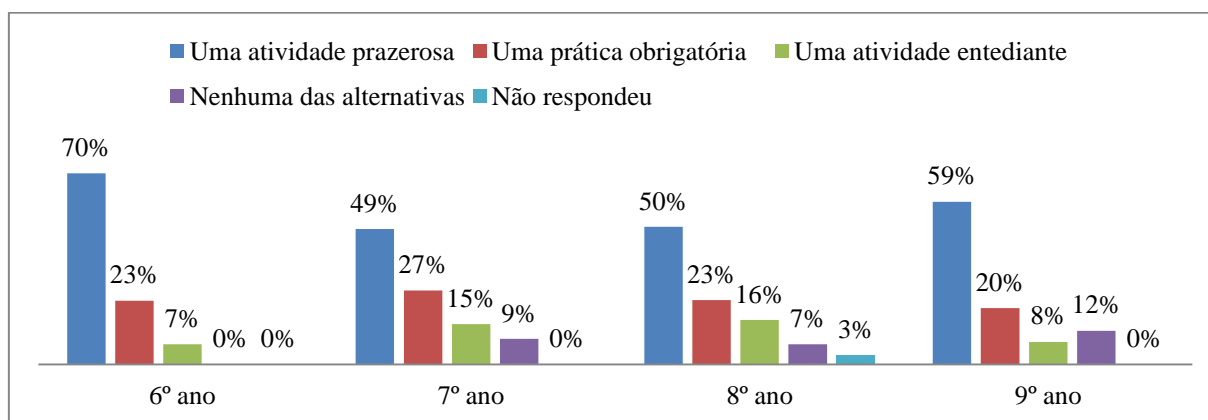


Figura 2: O que a leitura significa para você?

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

É interessante perceber que em relação à primeira figura analisada, os índices de alunos que consideram a leitura uma atividade prazerosa são menores que os índices de alunos que afirmam gostar de ler. Este fato pode estar relacionado ao estigma social criado ao longo da História sobre quem não sabe ler.

Outro ponto a ser destacado refere-se aos alunos que consideram a leitura uma prática obrigatória, atingindo os seguintes percentuais: 23% (6^a ano), 27% (7^o ano), 23% (8^o ano) e 20% (9^o ano). Apesar de este dado nos transmitir certo desânimo quanto à prática da leitura, também nos mostra a tentativa dos professores para colocá-los em contato com a leitura. Esta análise será reforçada na análise da Figura 3.

A Figura 3 demonstra o posicionamento dos entrevistados quanto ao motivo pelo qual recorrem à leitura. Obtivemos a maioria dos resultados relacionados ao prazer da leitura. Os índices foram para o 6^o, 7^o, 8^o e 9^o ano respectivamente: 71%, 58%, 48% e 67%.

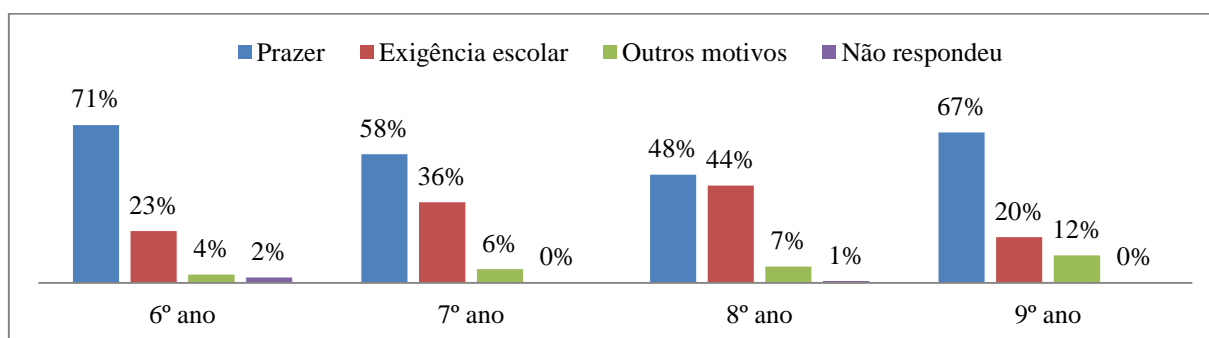


Figura 3: Motivo pelo qual recorre à leitura.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Mais uma vez, os resultados do 7^o e 8^o ano nos chamaram atenção, pois os índices de alunos que recorrem à leitura por exigência escolar (36% para o 7^o ano e 44% para o 8^o ano) concorrem significativamente com aqueles que recorrem à leitura por prazer. Isso reforça nossa análise anterior (Figura 2), onde levantamos a hipótese de que alguns entrevistados podem relacionar o fato de não gostar de ler a um estigma social.

As atividades que os discentes mais gostam de fazer no tempo livre estão elencadas na Figura 4. Os três maiores destaques por série foram coincidentes: ouvir música (29% para o 6^o ano, 25% para o 7^o ano, 35% para o 8^o ano e 41% para o 9^o ano), assistir TV (22% para o 6^o ano, 15% para o 7^o ano, 11% para o 8^o ano e 14% para o 9^o ano) e navegar nas redes sociais (13% para o 6^o ano, 20% para o 7^o ano, 19% para o 8^o ano e 18% para o 9^o ano).

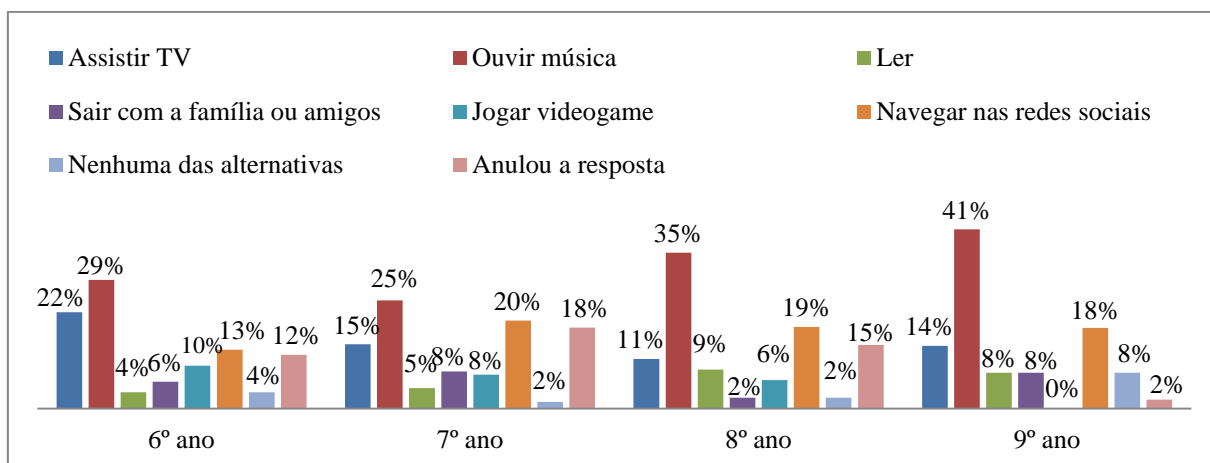


Figura 4: O que os alunos mais gostam de fazer no tempo livre.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Analisando as atividades em destaque, recordamos que uma das queixas da comunidade é a falta de espaços públicos para o lazer. Assim, as atividades eleitas pelos alunos como preferidas são individuais e que podem ser realizadas em ambientes fechados. Acreditamos que as atividades mencionadas são realizadas em casa e que a escola é um dos poucos lugares que o aluno tem para a socialização.

A leitura figura entre os menores índices de preferência, com 4% para o 6º ano, 5% para o 7º ano, 9% para o 8º ano e 8% para o 9º ano. Este dado reflete a crise educacional enfrentada não só por Manaus, mas em todo o Brasil. A leitura tem muitos concorrentes e para quem não conseguiu consolidá-la como um hábito prazeroso, os concorrentes podem representar o motivo para dispersão dos leitores.

A Figura 5 mostra as preferências dos leitores quanto ao suporte. Os entrevistados do 6º ao 9º ano respectivamente revelaram que quando há oportunidade para a leitura preferem: revista (27%, 22%, 15% e 12%), livro (27%, 13%, 18% e 43%) e histórias em quadrinhos (27%, 32%, 35% e 22%).

Observamos que os suportes mencionados para a leitura são suportes escritos, apesar de todos os alunos entrevistados pertencerem a uma geração predominantemente tecnológica. É interessante comentar também que todos os suportes mencionados são voltados para o entretenimento.

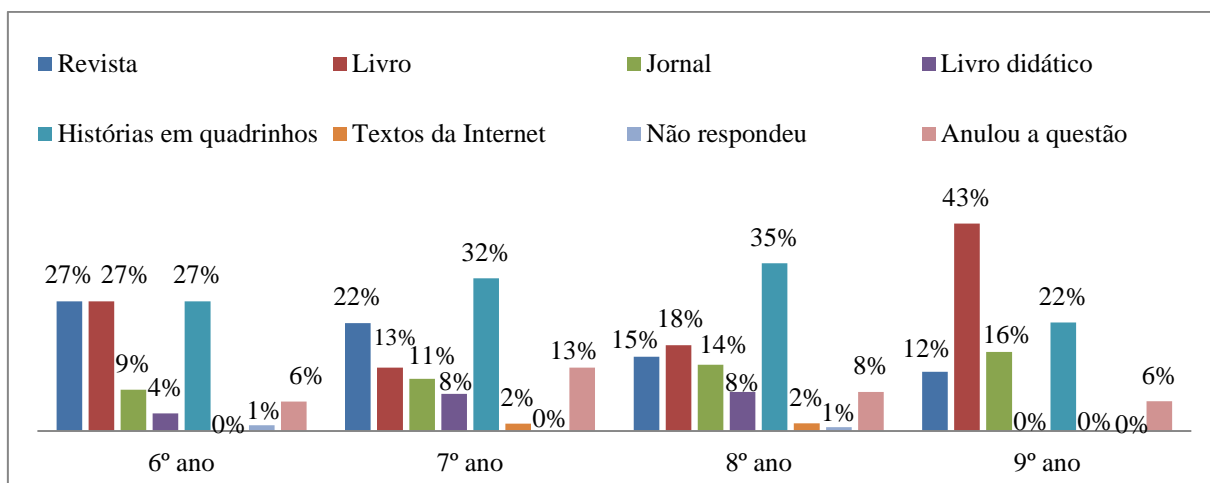


Figura 5: Preferências de leitura.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

A escolha por histórias em quadrinhos evidenciadas no 6º, 7º e 8º ano demonstra a busca por uma linguagem mais informal, que se aproxima com a linguagem que falam no dia a dia. É natural que busquem esta linguagem, pois há uma melhor compreensão em textos onde existem mais informações não visuais (relacionadas ao conhecimento prévio do aluno).

Ainda em relação às preferências de leitura, destacamos que o livro didático obteve índices pífios (4% para o 6º ano, 8% para o 7º e 8º ano e 0% para o 9º ano). Isso é uma evidência de que é difícil a escola cativar os alunos a desenvolver o prazer pela leitura, utilizando massivamente este suporte.

Em contrapartida, uma situação que vivenciamos ao entrar nas salas de 9º ano foi verificar a presença de livros de romance durante a aula de Língua Portuguesa e que a professora deixava os alunos à vontade para ler o livro que escolhessem. Atribuímos a essa atitude da docente o maior índice de preferência ao livro (43%).

A influência é um fator positivo à formação do leitor. Diante disso, a Figura 6 demonstra os seguintes dados: no 6º e 7º ano a maior influência para os leitores é da mãe (com 54% e 41%, respectivamente), no 8º ano a influência materna e do professor são quase equivalentes (com 35% de incidência para a mãe e 33% de incidência para o professor) e no 9º ano a maior incidência refere-se ao professor e outros (com 53% e 29%, respectivamente). Quando questionados sobre quem seriam as outras pessoas que influenciam os leitores, observamos que a maioria alunos respondeu que são eles mesmos.

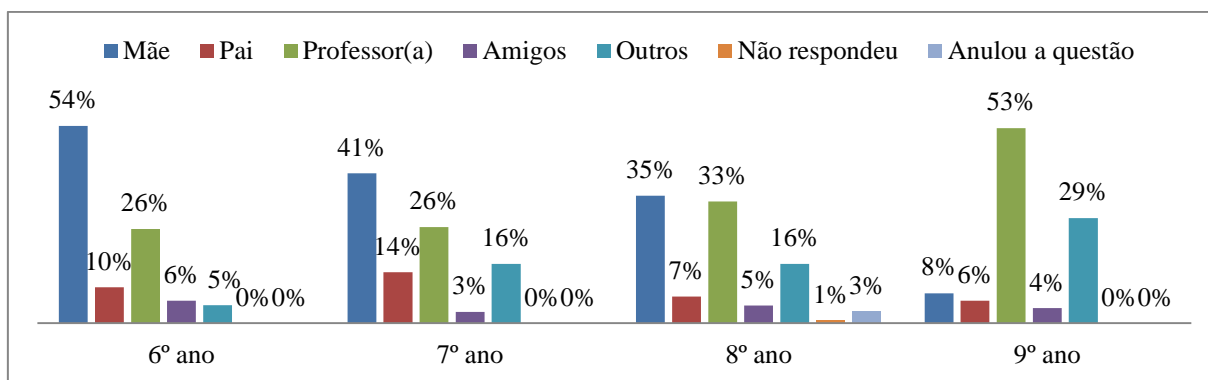


Figura 6: Quem influencia os leitores.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Destacamos a queda da participação familiar no decorrer da progressão dos estudos dos entrevistados e o reconhecimento gradativo da participação do professor na formação dos leitores. Acreditamos que melhores resultados seriam expressos se a participação familiar se aliasse à participação dos professores na formação dos leitores.

A presença materna comparada aos índices de participação paterna na influência aos leitores é significativamente maior em todas as turmas pesquisadas: 6º ano (54% materna e 10% paterna), 7º ano (41% materna e 14% paterna), 8º ano (35% materna e 7% paterna), 9º ano (8% materna e 6% paterna). Estes dados configuram um importante traço sociocultural da sociedade brasileira, em especial da parcela com menor poder aquisitivo e grau de instrução, onde a mulher assume a função de chefe de família e responsabiliza-se pelo sustento e educação dos filhos.

A Figura 7 mostra a forma pela qual os alunos da Escola X têm acesso aos livros. A maior parte dos alunos entra em contato com os livros apenas na escola, sejam eles didáticos ou demais gêneros que a biblioteca da escola possui, conforme os resultados: 61% (6º ano), 60% (7º ano), 59% (8º ano) e 53% (9º ano).

Ressaltamos que visitamos a biblioteca da escola durante nossa pesquisa de campo e verificamos seu funcionamento. A biblioteca funciona regularmente em todos os turnos, mas não possui um profissional da área para atender ao público escolar, sendo que uma funcionária administrativa é cedida para essa finalidade. Apesar de não possuir um profissional da área, a biblioteca é um ambiente agradável e dispõe de alguns (poucos) livros para consulta e romances.

Em conversa com a funcionária responsável, percebemos que os principais atrativos para a biblioteca da escola são a possibilidade de pesquisar trabalhos escolares que não foram

realizados a tempo para entrega ao professor e também para o empréstimo de romances. Esta realidade nos fez refletir sobre a importância do ato da pesquisa desde o ensino fundamental, que além de conhecimento pode consolidar o hábito da leitura e a rotina de frequentar a biblioteca.

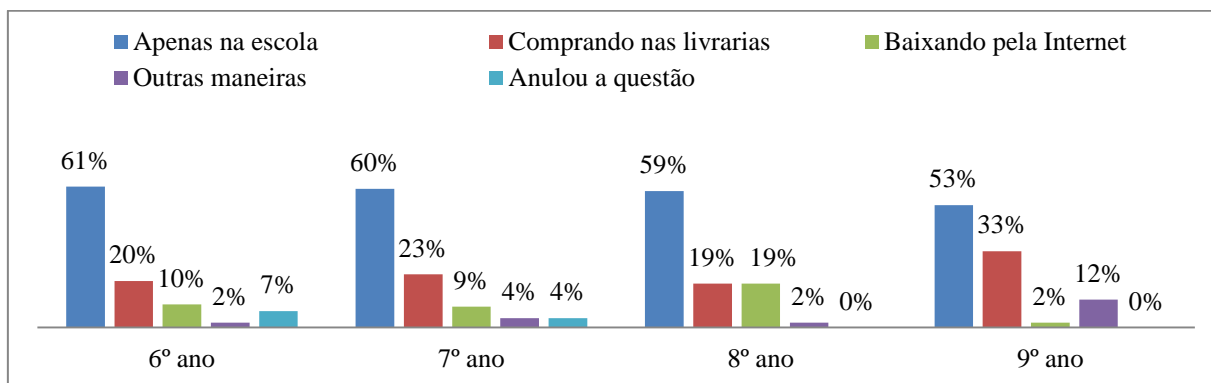


Figura 7: Acesso aos livros.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Chamou-nos atenção também a presença da compra de livros em livrarias, com 20% para o 6º ano, 23% para o 7º ano, 19% para o 8º ano e 33% para o 9º ano. Essa questão é o reflexo de um novo hábito que inicia entre os estudantes, pois na zona leste não há nenhuma livraria. Ampliando essa análise, a cidade de Manaus possui um número restrito de livrarias e até bem pouco tempo o acervo existente era muito limitado, sem falar nos preços inacessíveis às pessoas de classe social menos favorecida. Este é um resultado contra as expectativas e é muito positivo, pois mostra uma mudança de hábitos socioculturais, que pode ser advindo da expectativa de ascensão social, por meio dos estudos. Esta é uma compreensão da família, que hoje investe na educação dos filhos.

O acesso aos livros através da Internet figura entre os menores índices no 6º, 7º e 9º ano (10%, 9% e 2% respectivamente). O mesmo não ocorre no 8º ano, onde o índice de 19% equipara-se ao índice dos alunos que adquirem livros nas livrarias. Acreditamos que assim como o hábito de frequentar livrarias, a utilização da Internet para baixar livros é uma prática ainda inicial entre os estudantes. Muitos fatores para a expansão dessa prática devem ser levados em conta, como a qualidade da Internet em Manaus e o fato de nem todos os estudantes possuírem computador próprio (que leva à situação socioeconômica da comunidade em foco).

Ainda enfocando a questão do acesso à Internet, a Figura 8 nos revela qual o motivo para a sua utilização. Observamos que os estudantes têm diversas preferências, mas as que

remetem ao lazer são as principais, com destaque a utilização das redes sociais (com 49%, 48%, 50% e 57% respectivamente para o 6^a, 7^o, 8^o e 9^o ano). Em segundo lugar, o jogo é a preferência apenas no 6^o ano (22%) e 7^o ano (25%). Para o 8^o e 9^o ano, o segundo lugar de preferência de utilização da Internet é para fazer pesquisa de trabalhos escolares, atingindo os respectivos índices de 19% e 22%.

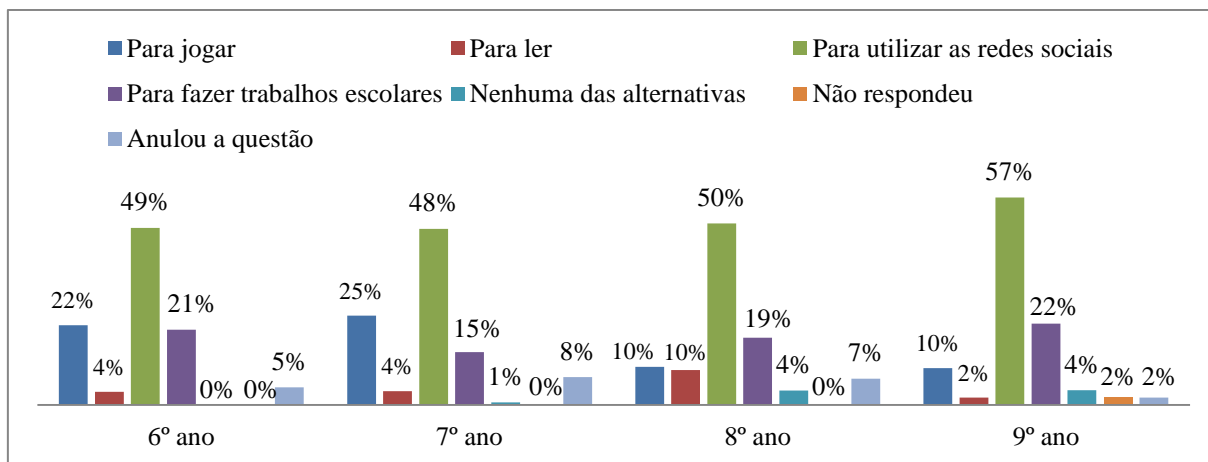


Figura 8: Motivo para a utilização da Internet.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

A utilização da Internet para fazer pesquisas escolares pode estar substituindo aos poucos a busca de livros em bibliotecas. Isso nos leva a questionar se há alguém (familiar ou professor) que esteja instruindo esta pesquisa, tendo em vista que na Internet podemos encontrar uma diversidade de coisas, mas nem todas são fontes seguras ou substituem o livro, pelo menos no momento atual que a sociedade vivencia.

A procura na Internet por outros gêneros de leitura foi ínfima para o 6^o e 7^o ano (4%) e 9^o ano (2%). Já o 8^o ano atingiu 10%, o mesmo índice da procura por jogos. Isso retrata uma tendência que ainda não é realidade nas demais turmas.

O conhecimento de outras bibliotecas além da biblioteca escolar é questionado aos alunos na Figura 8. Os índices foram alarmantes, pois a maioria afirmou não conhecer outras bibliotecas: 82% (6^o ano), 88% (7^o ano), 92% (8^o ano) e 80% (9^o ano). Dentre os alunos que afirmaram conhecer, a maioria justificou que conhecia a biblioteca da escola que estudou anteriormente, o que agrava ainda mais este quadro.

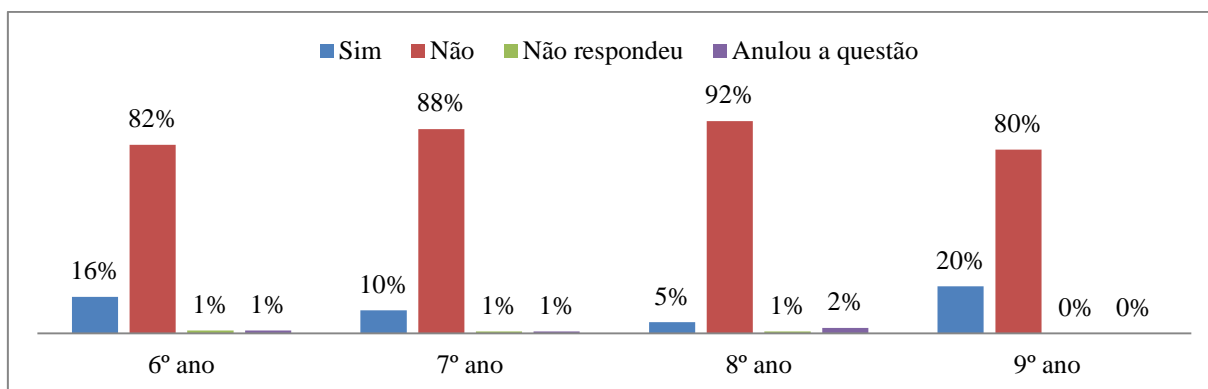


Figura 9: Conhecimento de outras bibliotecas além da biblioteca escolar.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em junho de 2013.

Ao pesquisar na comunidade, verificamos que há uma biblioteca pública situada no bairro adjacente (São José II) a 650 m de distância da escola pesquisada, a Biblioteca Genesino Braga. Outra biblioteca pública relativamente próxima do ambiente escolar é a Biblioteca do Centro Cultural Thiago de Mello, situada em outro bairro adjacente, o bairro Amazonino Mendes, a 4 km de distância do ambiente de estudo dos alunos.

A princípio, pensamos que a falta de interesse e o descaso pela leitura fossem os motivos para o desconhecimento de áreas tão importantes para a comunidade, depois refletimos que a cultura do aluno associada à falta de incentivo por parte da escola em levar o aluno a conhecer as bibliotecas da cidade podem ser respostas para esta questão. Além disso, o hábito de frequentar bibliotecas pode não ser um ponto forte entre a comunidade por serem criações relativamente novas, sendo a Biblioteca Genesino Braga instalada em 2000 e a Biblioteca Thiago de Mello em 2004.

Considerações finais

O presente estudo nos possibilitou traçar o perfil leitor dos alunos do turno vespertino da Escola X, mediante a realidade que vivenciam. Assim, percebemos que os entrevistados têm consciência sobre a importância da leitura. Entretanto, é preciso definir se o que está sendo lido está influenciando de forma benéfica a emancipação do leitor. Antes o desafio principal estava relacionado à criação do hábito da leitura, hoje o desafio está mais centrado em potencializar a qualidade de leitura dos alunos. A busca por leituras de suportes com linguagens mais próximas da coloquial podem ilustrar nossa reflexão, uma vez que nossos entrevistados preteriram as leituras com linguagens mais técnicas e rebuscadas.

O esforço por parte dos professores em inserir leituras com linguagem padrão é notório, bem como a relutância dos alunos que as consideram uma atividade entediante. A comunidade está em consonância com a tendência que acontece no resto do país: quanto maior o nível de escolaridade, menor sua participação na vida escolar dos filhos. Esse fato dificulta o trabalho do professor e da escola, que além de buscar aproximar os alunos à cultura letrada, muitas vezes tem que suprir a participação da família intermediando em questões como responsabilidade, evasão, comportamento, etc.

Destacamos, ao perceber que o entrosamento com a tecnologia (Internet e computador) é maior que o entrosamento com os livros, uma lacuna na formação dos estudantes que também ocorre no resto do país: a chegada da difusão audiovisual antes que o leitor pudesse apropriar-se da leitura no suporte escrito. Esse é o reflexo do atraso vivenciado pelo Brasil em relação aos países mais desenvolvidos, de Manaus em relação aos Estados mais desenvolvidos e da comunidade da Escola X em relação a comunidades mais desenvolvidas economicamente.

Reforça essa ideia, a constatação da falta de interesse por bibliotecas públicas inseridas na própria comunidade e o início à compra de livros em livrarias. Há o início de uma tímida motivação à leitura que parece estar confusa no meio de tanta oferta. A família neste caso seria fundamental, mas pertencente à mesma cultura e muitas vezes com baixa ou nenhuma escolaridade, não tem parâmetros para orientar seus filhos.

A responsabilidade da escola é grande e os incentivos são poucos para sustentá-la como provedora na formação de leitores. Esse é o reflexo de um país (e um Estado) que almeja igualar-se ao nível educacional e de desenvolvimento de países considerados “cânones culturais”. Neste sentido, Mohr (2006, p.18-19) destaca:

[...] Não há como negar, é necessário que seja criada uma consciência de que é responsabilidade de todo indivíduo interagir com seu grupo e assim produzir seus próprios textos, contestar a história, criar a cultura de um povo que registra suas ideias e, principalmente, tornar evidente a objeção à deformação do conceito de cultura quando esta for considerada apenas expressão da verdade de uma camada social.

Enquanto o desejo de mudança não for pautado em sua própria cultura e não tornar-se um desejo nacional, a emancipação dos leitores que vislumbram a ascensão social através dos estudos (e também nos demais setores que precisam de desenvolvimento) não se tornará realidade.

Referências

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LIMA, Sandra Alfaia. *A influência da informação visual e não visual no desempenho da leitura*. 2009. 27 f. Artigo apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras, Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2009. Mimeo.
- LIMA BARRETO, Evanice Ramos. *Etnolinguística: pressupostos e tarefas*. P@rtes. (São Paulo). Junho de 2010. ISS 1678-8419. Disponível em <www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp>. Acesso em: 11 de junho de 2013.
- MELLO, Linalda de Arruda. *Sociedade, língua e cultura: ensaios de sócio e etnolinguística*. João Pessoa: Shorin, 1990.
- MOHR, Denise Kostycz. *Leitura: reflexões, divergências e sugestões metodológicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

A ABORDAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS: INFLUÊNCIAS NAS PRODUÇÕES ORAL E ESCRITA

Shirlei de Pontes Araújo (UFPA)

shirlei.pontes@yahoo.com.br

Introdução

Considerando as concepções sócio-interacionistas sobre a linguagem inspiradas, especialmente, a partir de reflexões Bakhtinianas sobre a temática, o presente artigo se propõe a contextualizar discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Trata-se de um relato de experiência concretizada no trabalho com a produção de Gênero Textual – mais especificamente, o gênero Memórias Literárias – em que o foco de análise se concentra nas influências (positivas) do trabalho com gêneros nas produções orais e escritas de alunos do ensino fundamental.

O seguinte roteiro será exposto na apresentação dessas discussões:

- primeiramente, serão apresentados, em linhas gerais, argumentos que confirmam a importância do trabalho com gêneros em sala de aula, bem como, questões desafiadoras que circundam a prática do ensino de língua sob a perspectiva dos gêneros;
- em seguida, serão abordadas, algumas peculiaridades do trabalho com o estudo e a produção de Memórias Literárias, as etapas de realização do trabalho e as influências na produção escrita dos aprendentes;
- na parte seguinte, será tratado o aspecto interdisciplinar alcançado através da abordagem do gênero;
- e por fim, serão destacadas também as influências marcantes na produção oral dos aprendentes.

Nas próximas seções serão tratadas individualmente cada uma das etapas.

1 A abordagem dos Gêneros e a Produção Textual: desafios constantes para professores
As recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no tocante à produção textual e à abordagem dos gêneros textuais, visando ao desenvolvimento das habilidades

de leitura e escrita, impulsionaram maiores reflexões e práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas de Língua Portuguesa. Várias são as publicações a respeito dessa temática, as quais enfatizam a relevância dos gêneros textuais como forma privilegiada do ensino da língua como, por exemplo, Rojo (2000), Bagno (2002), Schneuwly & Dolz (2004), Antunes (2003), entre outras.

Uma vez que – consoante à visão Bakhtiniana – os gêneros são práticas sociais de referência, o ensino de uma língua deve estar pautado na compreensão e na produção textos que possuam função social. Desta forma, os aprendentes de uma língua necessitam desenvolver suas competências linguísticas baseadas nos diversos gêneros e, sobretudo, fazer dessas competências o caminho para alcançar o pleno exercício de sua cidadania.

Abordar os gêneros textuais no cotidiano de nossas salas de aula é um assunto bastante discutido e igualmente recomendado por teorias de ensino e teorias de estudos linguísticos veiculadas nos ambientes acadêmicos. Na prática efetiva de sua função, o professor de Língua Portuguesa da maioria das públicas brasileiras, porém, encontra sérias dificuldades de dedicar atenção mais individualizada ao aprendente, especialmente, no que concerne à produção de texto escrito.

Reconhecer os diversos gêneros; identificar características específicas de cada um e distingui-las; alcançar sua(s) intencionalidade(s) discursivas e funções sociais; abstrair de um texto o seu sentido; compreender as escolhas lexicais e sintáticas do autor para a composição do texto, entre outras etapas, são os primeiros passos que precisam ser dados junto aos aprendentes quando se tem por objetivo a produção de um gênero. O caminho é bastante específico, pois é preciso conhecer de fato o gênero para que se possa concretizá-lo em forma de texto escrito.

Desenvolver atividades sequenciadas e planejadas para alcançar o (re)conhecimento do gênero a ser produzido posteriormente, é indispensável para o sucesso do trabalho. Dolz e Schuneuwly, definem a “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004: 97) . Para tanto, leva-se em conta a comunicação em situação real, pois sabemos que escrever uma carta a um amigo ou uma carta comercial é algo diferente. Falar num barzinho com os amigos ou produzir um discurso diante de um público não é a mesma coisa. Isso quer dizer que são contempladas as semelhanças e as diferenças entre os gêneros e entre as duas modalidades de uso da língua.

Nesse sentido, as atividades de leitura, pesquisas e exposição de informações são procedimentos didáticos mais utilizados durante os contatos iniciais com o gênero a ser trabalhado. De certo modo, tais atividades referentes à primeira fase do trabalho podem ser avaliadas de forma mais coletiva ou levando-se em consideração instrumentos mais objetivos na avaliação individual.

Por outro lado, acompanhar e avaliar a produção escrita de texto, orientando adequações e reescritas (quantas vezes se julgue necessário), talvez seja um dos grandes desafios enfrentados por docentes num contexto de turmas enormes. Atender às necessidades individuais dos aprendentes, contribuir para a reflexão sobre os elementos diversos que compõem o texto de cada um, indicar os elementos que precisam ser agregados aos textos para que todos os alunos alcancem o resultado esperado é, certamente, o trabalho mais árduo.

Nas etapas de preparação para a abordagem inicial dos gêneros e, especialmente, nas fases de escrita – avaliação – reescrita dos textos, o apoio dado pelo Projeto de Extensão “Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: uma abordagem a partir dos gêneros discursivos”¹ foi de extrema importância. A integração do meio acadêmico com as práticas de sala de aula do ensino básico foram extremamente significativas para os propósitos do próprio projeto, para a prática docente de inserção dos aprendentes na prática escrita, bem como, para a contextualização das teorias de ensino vistas pelos graduandos do curso de Letras que participaram das ações.

De qualquer modo, é preciso aclarar os propósitos do trabalho e, por conseguinte, aguçar a auto avaliação dos aprendentes. Eles devem estar conscientes dos objetivos de escrita,

¹ O Projeto de Extensão *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: uma abordagem a partir dos gêneros discursivos* (UFPA) surgiu a partir da necessidade de desenvolver, em Castanhal, um trabalho mais incisivo e sistemático sobre os gêneros discursivos, para apoiar os docentes na participação da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), bem como para contribuir, de maneira efetiva, na formação desses sujeitos.

No âmbito do referido projeto, visando à melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de Castanhal, foram realizadas diversas atividades em uma ação conjunta entre UFPA-Castanhal/Faculdade de Letras, Secretaria Municipal de Ensino de Castanhal (SEMED) e 8ª Unidade Regional de Educação (8ª URE). Dentre as atividades, destacaram-se as oficinas sobre os gêneros específicos propostos pela OLP (poema, memórias literárias, crônica, artigo de opinião), além do acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula e dos encontros de formação.

Oportunizar uma mudança de concepção do que seja ensinar e aprender a Língua Portuguesa, a partir da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, foi um dos principais resultados do trabalho. Além disso, com a mesma intensidade, vivenciar a realidade escolar propiciou o repensar da formação inicial docente, na esfera universitária.

precisam estar motivados a produzir textos consistentes e devem conhecer/refletir sobre os mecanismos e critérios de avaliação de todas as etapas da atividade de produção escrita. Desta forma, o processo de avaliação das produções torna-se menos intenso e muito mais significativo ao professor.

2 A produção de Memórias Literárias: uma experiência motivadora

A experiência de produção maciça de textos literários em sala de aula – a qual descreverei a seguir – se deu em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Castanhal, interior do Pará. A princípio, a motivação principal para o trabalho foi a participação da escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) desenvolvida Pelo Ministério da Educação. Nessa fase, alguns alunos se viam como meros participantes de um concurso e, na melhor das hipóteses, pretendentes às vantagens que eram oferecidas (prêmios e viagens), caso produzissem textos bons. Para outros, a produção não passaria da execução de um trabalho escolar visando à obtenção de um conceito numérico. Com essa finalidade, os aprendentes teriam que produzir Memórias Literárias² sobre a temática da OLP “O lugar onde vivo” obedecendo à estrutura textual e às características específicas do gênero.

Contudo, ao longo do trabalho, outras motivações foram surgindo e novos interesses por escrever foram suscitados na maioria dos aprendentes. A motivação para escrever, reescrever e usar os textos – o produto final da atividade proposta – ganhou novos elementos. Entre eles, a grata constatação a que os aprendentes chegaram de que cada um podia assumir a função de autor/escritor de belas histórias e não tão somente a função de um aluno que cumpre as tarefas escolares. Para muitos, aquela foi a primeira experiência de produção textual realmente relevante. Confirmando as reflexões de Antunes (2003):

“[...] tenho expressado o que constitui a meta, a finalidade, o **objetivo** último do ensino de Português: **a ampliação da competência comunicativa** do estudante para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.” (Antunes, 2003, p. 122).

² Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado integram ao vivido o imaginado. As narrativas, que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, são contadas de forma como são lembradas no presente.

Os conhecimentos adquiridos por meio desse trabalho transcenderam os aspectos inicialmente imaginados. Escrever textos deixou de ser sinônimo de preocupar-se com a escrita ortográfica correta ou com o lugar adequado de cada sinal de pontuação. Os alunos viveram uma experiência de produção em que o foco principal foi contar uma história interessante, bonita e significativa. Uma história para ser lida e apreciada, na qual conhecer e saber usar os elementos linguísticos mais superficiais de um texto eram informações e competências que concorriam para que a ideia do texto se firmasse adequadamente.

2.1 O passo a passo no trabalho com a Escrita

A apresentação do gênero se deu por diversas atividades de leitura, compreensão textual e identificação das características e da linguagem utilizadas nos textos. Os alunos tiveram contato com diversos textos do gênero “Memórias literárias” e verificaram a frequência do uso de figuras de linguagem, as adequações da pessoa discursiva e do tempo verbal, entre outros elementos, que configuram a linguagem característica do gênero. Nesse momento, diversos elementos gramaticais foram abordados de maneiras contextualizadas e a aprendizagem se deu de forma expressiva.

Ao ser introduzida a temática proposta para a produção, os aprendentes puderam conhecer e aproximar-se de uma realidade por muitos nem imaginada. Eles deveriam contar uma história baseada de relatos reais de pessoas mais velhas situando e enfatizando o lugar onde essas pessoas viveram suas histórias. Para isso, foram realizadas atividades de pesquisa na sala de informática da escola e os aprendentes puderam utilizar suas habilidades nos meios virtuais a fim de colher informações e imagens da cidade referentes às décadas passadas. Nessa fase do trabalho, foi oportunizada aos aprendentes uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos sobre o modo de vida das pessoas, as atividades econômicas locais e as questões ambientais.

O passo seguinte foi buscar essas informações junto às pessoas mais velhas da família e de outras pessoas próximas, como vizinhos e amigos. Os aprendentes colheram informações sobre a vida dessas pessoas e, inevitavelmente, compararam com as suas próprias vidas nos dias atuais. Da mesma forma, recolheram objetos antigos, alguns jamais vistos pela maioria, para serem expostos em sala aos outros alunos. Com cada um dos

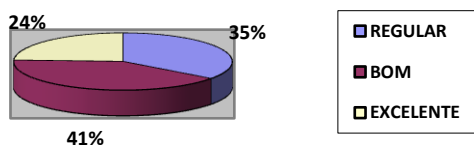
objetos eram trazidas também para o conhecimento de outras histórias vividas pelos seus donos.

Com bastante informação e ideias, os alunos partiram para a produção escrita. De maneira constante e sistemática foram propostas atividades de leitura, releitura, avaliação dos critérios de produção e outras muitas reescritas até a produção da versão final dos textos.

2.2 As influências na produção escrita

O trabalho de produção dos textos revelou talentos e ajudou a desenvolver importantes habilidades comunicativas em nossos alunos. Primeiramente, conseguiu elevar a autoestima daquele que se julgavam incapazes de escrever histórias coerentes. A totalidade de 100% dos 38 alunos da turma produziram textos dentre dos padrões mínimos propostos. Treze alunos atingiram um padrão regular em seus textos. Dezesesseis deles obtiveram um conceito bom e um total de nove alunos fizeram textos excelentes de acordo com os critérios avaliativos estabelecidos previamente, conforme se demonstra no gráfico abaixo.

Rendimentos da turma



Partiu dos alunos o desejo de expor aos parentes, amigos e conhecidos os textos que, de certo modo, contavam um pouco de suas histórias e/ou foram inspirados por elas. Este fato conferiu maior dedicação à produção que ganhou uma função social além daquela ligada ao contexto do ensino/aprendizagem da escrita: homenagear os parentes e/ou amigos que inspiraram histórias marcantes e que oportunizaram aprendizados relevantes a todos.

3 A Interdisciplinaridade presente no trabalho com gêneros

Os conhecimentos apreendidos até então puderam ser inseridos projetos paralelos realizados no ambiente de ensino. Bianualmente, tem sido realizada na escola em que

trabalho a Mostra Científica e Cultural (MOCIC)³. No referido evento, foram apresentadas as etapas de produção textual do gênero “Memórias Literárias” e os resultados do trabalho. Uma vez que a temática da MOCIC era sustentabilidade, os aprendentes recuperaram especialmente as informações colhidas dos relatos das entrevistas (questões ambientais e geográficas, questões referentes à qualidade de vida das pessoas nas décadas passadas, atividades físicas, hábitos alimentares, consumismo, entre outros assuntos) e estabeleceram uma analogia com os mesmos aspectos dos dias atuais.

O trabalho foi bastante contextualizado e coerente com a proposta da mostra e os alunos o trataram de forma consciente e segura, pois estavam expondo uma realidade experimentada por eles. Naquela ocasião foi feita uma exposição de objetos antigos coletados pela turma, bem como, de trechos dos textos produzidos pelos alunos e das imagens (fotografias) da antiga Castanhal. Estes elementos serviram à contextualização das ideias sobre sustentabilidade. Na oportunidade, os alunos suscitaram também seus conhecimentos em outras áreas de conhecimentos, como Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia e outras que contribuíram para a fundamentação das ideias do trabalho.

4 As repercussões do trabalho na Produção Oral

Outra habilidade extremamente importante, porém, pouco trabalhada em nossas aulas de Língua Portuguesa – a habilidade oral – recebeu fortes influências positivas no trabalho com o gênero “Memórias Literárias”.

Segundo as reflexões de Irandé Antunes (2003), os professores não trabalham com a fala em sala de aula, e muitas vezes têm uma concepção equivocada, pois colocam a fala como lugar privilegiado para a violação das regras gramaticais. De acordo, com essa visão tudo “que é erro” acontece na fala e tudo nela é permitido. Temos que atentar ao fato que devemos falar conforme o ambiente. Assim, o professor deve analisar junto ao aluno a oralidade informal e, também, os padrões gerais da conversação, abordando a realização dos gêneros orais da comunicação pública.

Partindo desses princípios, contextualizamos a produção oral em basicamente em duas situações comunicativas com as quais os aprendentes possuem bastante contato, especialmente no ambiente escolar ou em função das atividades escolares, mas que são úteis em diversas situações da vida social: entrevista e exposição oral de trabalhos.

³ Evento bianual, em que são apresentados trabalhos científicos e culturais resultados de pesquisas sobre uma temática previamente definida.

Questões de formalidade e informalidade puderam ser bem contextualizadas através desses dois gêneros orais. Dessa maneira, os aprendentes entenderam que tanto a fala quanto a escrita podem variar mais formal ou menos formalmente dependendo da ocasião. No momento de entrevistas com pessoas com quem tinham maior intimidade, por exemplo, eles verificaram o uso de uma linguagem mais descontraída. Contudo, quando a tarefa era entrevistar alguém que não fazia parte de seu convívio cotidiano, a linguagem utilizada era naturalmente mais formal. Do mesmo modo, ao exporem os resultados do trabalho nos eventos nos quais foram inscritos, os alunos preocupavam-se em organizar seu texto oral de forma adequada, tratando o mais formalmente que podiam das etapas desenvolvidas durante o trabalho.

Pude constatar que também o desenvolvimento da habilidade oral superou as questões de autoestima baixa. A realidade – tão comum em nossas escolas – de garotos e garotas que se expressam oralmente de forma livre em diversas situações do dia a dia, mas que não realizam atividades orais mais sistematizadas e formais com a mesma frequência e prontidão foi superada pela maioria dos aprendentes envolvidos no trabalho.

Considerações Finais

Sistematizar práticas pedagógicas a partir de gêneros textuais que sejam de fato contributórias no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ainda é um desafio para os professores. É preciso atenção para que as atividades não sejam mera reprodução de saberes e acabem recaindo nos moldes do ensino tradicionalista o qual se preocupa muito mais com apreensão de conceitos e nomenclaturas. É preciso operar sempre com as ideias de uso e reflexão sobre a língua/linguagem para que o aprendizado seja relevante.

Contextualizar em ambientes, muitas vezes, improváveis práticas voltadas ao desenvolvimento efetivo das habilidades comunicativas dos aprendentes contribuindo para a sua formação cidadã constitui um compromisso com essa área de atuação profissional. Para tanto, vale ressaltar a importância da formação continuada de professores para a efetivação, a melhoria e a continuidade desse trabalho.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino – outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROJO, Roxane. (org.). *A prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNS*. São Paulo: EDUC, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard & Dolz, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

LÍNGUA ESCRITA E FALADA E AS ORIENTAÇÕES DOS PCNs: CONTEÚDOS EM SALA DE AULA APÓS 15 ANOS DO DOCUMENTO

BANDEIRA, Silvana Oliveira Bandeira (UFPA)

Tânia Regina do Nascimento Monteiro (UFPA)

Introdução

Desde que foram lançados em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – terceiro e quarto ciclos - já foram objeto de estudos de profissionais dos mais diversos campos de ensino, pois o documento veio com a proposta de um novo direcionamento à educação básica nas mais diversas áreas do conhecimento, entre elas, a da Linguagem, considerada um vasto corpus de análise em vários tempos e épocas por se constituir algo intrínseco à vida dos indivíduos como ser social.

Embora sem caráter obrigatório, as recomendações dos PCNs vieram com o intuito de promover uma quebra no paradigma da Educação que vinha sendo praticada no Brasil, sobretudo nas séries do Ensino Fundamental, nos anos 70/80. Na área específica de Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas eram centradas principalmente no ensino de normas da gramática e no uso de textos como expedientes para ensinar valores morais, culminado em um ensino descontextualizado que apresentava sinais de total fracasso.

Então, o MEC, baseado em pesquisas nas áreas da variação linguística, da psicolinguística e de reflexões sobre as práticas de sala de aula, lançou os PCNs com propósito de romper um modelo educacional que não considerava a realidade e os interesses dos alunos, uma vez que o trabalho com a leitura e a escrita era utilizado quase sempre apenas como instrumento para decodificação de signos linguísticos.

A partir dos novos Parâmetros, a escola começaria a ser pensada como um lugar de formação cidadã e com o ensino de língua materna conectado a essa proposta, incentivando à participação social e política dos discentes em situações e contextos importantes à vida da coletividade. Práticas pedagógicas antes descontextualizadas deveriam ser substituídas por aulas em que a utilização de textos reais permitisse o uso da fala e da escrita como

interlocução efetiva dos discentes em situações apropriadas e bem definidas. O ensino, então, passaria a ter um para quê e um para quem, fazendo da linguagem um instrumento, de fato, de participação social.

Como resultado dessas recomendações, os alunos deveriam encerrar o Ensino Fundamental sabendo se posicionar de forma crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando as diferentes linguagens por meio da produção e comunicação de ideias em contextos públicos e privados. Dentro dessa perspectiva, o objetivo do presente artigo é revisitar algumas orientações dos PCNs sob o ângulo da língua escrita e falada para refletir sobre a adequação e/ou acompanhamento do conteúdo programático da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA) destinado às últimas séries do Ensino Fundamental, 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa discussão se torna importante porque esta é a fase que antecede o Ensino Médio, quando, portanto, os alunos já deveriam saber fazer uso das diferentes modalidades da língua nos mais diversos contextos comunicativos, como indicam os Parâmetros.

A pesquisa possui um caráter bibliográfico de análise documental, com vistas a indagar a adequação dos conteúdos de Língua Portuguesa indicados pela SEDUC/PA às últimas séries do Ensino Fundamental às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como apresentar algumas práticas pedagógicas pautadas em nossa vivência como docentes da rede pública de ensino, as quais vão ao encontro das propostas oficiais - sobretudo no que se refere ao uso da língua escrita e falada voltado à participação social e política dos discentes.

1 Revisitando os PCNs para o ensino da língua portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados pelo MEC em 1997, voltados inicialmente ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, correspondendo às séries iniciais do Ensino Básico. No ano seguinte, 1998, foram lançados os PCNs para o terceiro e quarto ciclos, contemplando as séries finais dessa mesma etapa de ensino, com ambos abrangendo diversas áreas do conhecimento, entre elas, a da Linguagem.

Os Parâmetros não se propuseram a ser uma espécie de manual a ser seguido pelos professores do Ensino Básico. Ao contrário, o documento deixa claro que todas as práticas pedagógicas devem prever as diversidades regionais e culturais do país e, a partir daí,

sugerem rumos para melhorar o ensino e propõem objetivos que devem ser alcançados ao longo de oito anos de estudos, número de séries que, na época, era previsto ao Ensino Fundamental. Hoje, são nove anos. Entre os objetivos elencados estão:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- utilizar as diferentes linguagens-verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal -como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL. MEC, PCNs, 1998, p. 7-8).

Esses objetivos, entre outros, norteiam os caminhos pelos quais os alunos devem percorrer para que ao final do Ensino Fundamental tenham êxito no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as orientações organizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais se propõem a abrir espaço para a formação de cidadãos competentes quanto ao uso de diferentes linguagens, entre elas, da língua escrita e falada, favorecendo a construção de sujeitos engajados e participantes da transformação na sociedade.

Na área da Língua Portuguesa, os Parâmetros, dedicados ao terceiro e quarto ciclos, trazem, a princípio, a apresentação da área e definem as linhas gerais da proposta que deveria ser colocada em prática nessas fases de ensino. Nesse tópico, destacamos no documento a importância de um ensino voltado para o uso da língua nas mais diversas situações, ou melhor, um ensino que prime por uma Educação linguística que promova um ensino de Língua Portuguesa fincado em práticas pedagógicas, cujo aluno, objeto de ensino, e professor estejam articulados nesse processo. O aluno, na função de sujeito que opera sobre o conhecimento linguístico e discursivo, e o professor, sujeito que media as situações de aprendizagem, planejando, organizando e apoiando para um processo de aprendizagem efetiva, como julgam os PCNs.

Sob esse ângulo, em que professor e alunos são sujeitos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, existe a proposta de que as práticas docentes se organizem em atividades pedagógicas, as quais possibilitem ao aluno o uso da linguagem no processo de escuta e produção de textos orais, bem como de leitura e produção de textos escritos, além de práticas de análise linguística, de modo a atender as demandas sociais e a responder a diferentes propósitos comunicativos, ou seja, um ensino contextualizado voltado para uma realidade e finalidade específicas, envolvendo uma diversidade de gêneros textuais, termo

utilizado por Marcushi (2003) para designar os textos materializados que encontramos em nossas vidas diárias e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, com todos eles contribuindo para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, segundo Marcushi (2003, p. 19).

Dentre os diferentes direcionamentos difundidos pelos Parâmetros, temos no processo de escuta de textos orais, por exemplo, a proposta de que o aluno possa ampliar o conjunto de conhecimentos semânticos, discursivos e gramaticais envolvidos na construção do sentido do texto, reconhecendo a contribuição complementar dos elementos não verbais e as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas nos discursos.

Quanto às práticas de produção desses textos, a proposta é de que o aluno planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos, utilize e valorize o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos, monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores, reformulando o planejamento prévio, quando necessário, considerando possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

Já no processo de leitura de textos escritos, o documento sugere que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade e leia de forma autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade. No processo de produção de textos escritos, a proposta é de que o aluno redija diferentes tipos de textos, utilizando com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção, analisando e revisando o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Diante dessas orientações, cabe à escola proporcionar aos alunos um ensino de línguas que viabilize o pleno desenvolvimento da competência discursiva desses educandos levando em consideração os processos de leitura e escrita, bem como escuta e fala para atuação nos contextos comunicativos em geral, considerando os educandos como atores sociais que dominam a língua, uma vez que é por meio dela que se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzindo conhecimento.

Assim, os alunos como atores, passam a autores de suas histórias, porque assumem a palavra e, como cidadãos, são capazes de produzir textos, discursos, nas mais variadas situações, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Portanto, constatamos que no espaço escolar não há mais lugar para um ensino de língua pautado unicamente no uso da gramática como norma, aquela que tem por objetivo prescrever o que é correto, considerando errado os demais usos, ou seja, as demais gramáticas existentes. Esse modelo ultrapassado é prejudicial aos alunos, porque estes ao entrarem na escola já possuem um conhecimento gramatical (inconsciente) acerca da língua e o usam para sua comunicação, produzindo a história de vida coletiva e suas próprias histórias.

A escola deve preparar o aluno a usar a linguagem de forma proficiente em situações reais e do dia-a-dia, principalmente para fazer valer os seus direitos e deveres, sobretudo nas instâncias públicas de uso de linguagem de modo a facilitar sua inserção no mundo da escrita, potencializando suas possibilidades de participação social na esfera coletiva, com escolha dos gêneros adequados à produção de texto escrito ou oral, levando em consideração as dimensões pragmática, semântica e gramatical. Estes, são, portanto alguns dos tópicos do PCNs que precisam ser revisitados a fim de que se possa compreender e comparar com os conteúdos programáticos da SEDUC/PA ora em estudo.

2 PCNs e conteúdos oficiais

A língua é uma construção social e se materializa por meio de textos, os quais se configuram enquanto gêneros discursivos variáveis, atendendo as mais diversas funções sociais. Este fato nos permite dizer que os gêneros são relativamente estáveis porque atendem a intencionalidade imediata dos falantes, os quais os alteram conforme suas necessidades. E a partir dos gêneros podemos falar em normas e convenções, ambas determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem, porque os gêneros revelam as ações sociais do homem em sociedade. Assim, conhecer os diferentes gêneros que circulam, auxilia-nos a conhecer o mundo e o acervo cultural que o compõe.

Devido à necessidade desse conhecimento e sua relevância social, compete à escola proporcionar um trabalho direcionado a esse objetivo, tendo como unidade básica de ensino o texto, focalizando em situações de ensino que proporcionem o desenvolvimento de práticas pedagógicas de escritas e orais, atendendo ao objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: a formação de indivíduos capazes de

adequar-se as diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões da linguagem, adquirindo a competência para obter informações, interpretar dados e fatos, recriar, observar, comparar e compreender textos, interagindo, assim, de maneira significativa na sua realidade, construindo-se como cidadão. Dessa forma, o trabalho docente em sala deve ser por meio da utilização de textos, priorizando, conforme os PCNs:

[...] aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL. MEC. PCNs, 1998, p. 24).

Nesse contexto, devem ser contemplados os “[...] textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros”. (BRASIL. MEC. PCNs, 1998, p. 26).

Dentro desse processo, do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento discursivo do discente referente às práticas de escrita e oralidade, sem a exclusão de práticas de escuta e leitura, os princípios organizadores dos PCNs orientam a seleção de conteúdos baseados em dois eixos: o uso da língua oral e da escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Em outras palavras, Os PCNs reafirmam:

[...] considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. (BRASIL. MEC. PCNs, 1998, p. 34).

Diante dessas considerações, é possível iniciarmos uma discussão a partir das orientações recomendadas pelos PCNs e o conteúdo programático oficial da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA) destinado às últimas séries do Ensino Fundamental, 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para refletir sobre a adequação e/ou acompanhamento de tais conteúdos às orientações do referido documento. O conteúdo programático de Língua Portuguesa proposto pela secretaria pode ser

visualizado no *site* da SEDUC/PA (www.seduc.pa.gov.br) e está organizado da seguinte maneira:

Quadro 1 – Conteúdo programático de Língua Portuguesa

<p>I - UNIDADE: O TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura, produção, recriação e estudo de textos nacionais e regionais;• Redação: Carta, ofícios, narração, descrição e dissertação.
<p>II - UNIDADE: ORTOGRAFIA E FONÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none">• Revisão de Fonética;• Revisão do emprego dos sinais e pontuação;• Acentuação gráfica;• Emprego das letras x, ch, ss, sc, etc...;• Homônimo e parônimos;• Dificuldades da língua: Uso dos porquês, mal/mau, mas/mais, há/a etc.;• Emprego da crase.
<p>III - UNIDADE: MORFOLOGIA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Revisão e formação das palavras;• Radical, vogal temática, tema desinência normal e verbal, afixos, vogal e consoante de ligação;• Derivação e composição;• Verbos irregulares, (anômalos, defectivos e abundantes).
<p>IV - UNIDADE: SINTAXE</p> <ul style="list-style-type: none">• Sujeito (revisão);• Predicado verbal, nominal e verbo-nominal (revisão);• Predicado do sujeito e do objeto (revisão);• Complemento nominal;• Agente da passiva;• Adjunto: adnominal e adverbial (revisão);• Aposto e vocativo (revisão);• Período composto por coordenação: Orações coordenadas;• Período composto por subordinação: Orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais;• Colocação pronominal: Próclise, ênclise e mesóclise;• Concordância nominal e verbal (principais casos).

V - UNIDADE: ESTILÍSTICA

- Noções de versificação: verso, estrofe e rima;
- Diferença entre poesia e poemas;
- Linguagem Figurada: (Conotação e Denotação);
- Figuras de Linguagem: Metáfora, metonímia, catacrese, perífrase, elipse, zeugma, pleonasma, silepse, hipérbole, prosopopeia, eufemismo e ironia;
- Vícios de Linguagem: barbarismo, cacófato e pleonasma.

Fonte: PARÁ. Secretaria Estadual de Educação (2013).

Ao analisar o conteúdo programático oficial de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA), verificamos que na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 4ª etapa, os tópicos indicados para o trabalho com os alunos vêm divididos em cinco unidades, a saber: Texto; Ortografia e Fonética; Morfologia e formação de palavras, Sintaxe e Estilística.

Esse agrupamento nos sugere, provavelmente, uma espécie de sequência a ser seguida no ano letivo pelos professores, embora isso não apareça de forma explícita na proposta. Percebemos, assim, que tal divisão já difere daquela sugerida pelos Parâmetros, cujos princípios organizadores orientam a seleção de conteúdos baseados no uso da língua oral e da escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Na primeira parte, o documento trata do estudo do texto, com leitura, produção e recriação de textos nacionais e regionais, além do indicativo de dois gêneros a serem apresentados aos discentes em sala de aula: carta e ofício. Destaca-se que a seleção desses gêneros é bastante apropriada às séries em questão, já que a EJA contempla a Educação de Jovens e Adultos, com a grande maioria dos alunos estando em busca de uma inserção no mercado de trabalho. O primeiro tópico aborda também os tipos textuais que devem ser estudados nas séries em referência, abrangendo a narração, a descrição e a dissertação, com a compreensão dos três sendo necessária para o processo, sobretudo, de produção de textos.

Ressaltamos que a primeira unidade é a única a fazer alguma referência ao trabalho com gênero textual, os quais devem estar voltados às necessidades reais dos alunos, proporcionando ao educando a produção de textos, orais ou escritos, que identifiquem os recursos dominados por eles e aqueles que ainda faltam dominar, dessa maneira, selecionando os conteúdos, segundo as necessidades e possibilidades de aprendizagem, conforme indicações dos PCNs.

Na segunda unidade, a ênfase é dada ao estudo da Ortografia e da Fonética, com a revisão dos sinais de pontuação, acentuação gráfica, emprego da crase e dificuldades da língua. Nesta unidade já observamos um direcionamento aos estudos de conteúdos voltados às regras gramaticais, situação estendida à terceira unidade, em que o destaque é para o trabalho com a Morfologia e com a formação de palavras. Embora, o ensino da gramática seja obrigação da escola, notamos que a escolha da SEDUC/PA foi por uma prática pedagógica fundamentada na abordagem de um ensino tradicional, em que os conteúdos aparecem fragmentados e descontextualizados, indicando não haver uma articulação entre eles, ou seja, o ensino de:

Uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades [...] uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua. (ANTUNES, 2003, p. 32-33).

Notamos que isso, de alguma forma, compromete o ensino da língua conforme as orientações dos PCNs, já que a finalidade desse é a produção/recepção de discursos, o que deixa em segundo plano ou no esquecimento um trabalho embasado em orientações para uma prática de análise linguística, cujos objetivos são claros no documento oficial do MEC (BRASIL. MEC. PCNs, 1998, p. 60 - 61), como podemos observar a seguir:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo;
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico;
- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades;
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos.

A quarta unidade é dedicada ao estudo da sintaxe, em que estão elencados, entre outros aspectos, o estudo do sujeito e do predicado, das orações coordenadas e das subordinadas e os processos de concordâncias verbal e nominal. A quinta e última unidade abrange a estilística com noções de versificação, linguagem figurada, figuras de linguagem e vícios de linguagem, ficando em evidência, novamente, um ensino da Língua Portuguesa fincado em uma pedagogia do século passado.

Embora os conteúdos supracitados sejam relevantes em determinados contextos à formação do aluno, observamos que o conteúdo programático proposto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), 4ª etapa, da forma como está articulado, prima por uma proposta de ensino que desconsidera fatores importantes para o aprendizado da referida clientela, como realidade contextual, necessidades imediatas, possibilidades de aprendizagem, entre outros, sugerindo um trabalho por meio de uma “gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável [...] com se o processo de mudança da língua fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais [...]” (ANTUNES, 2003, p. 32).

Os conteúdos destinados à Educação de Jovens e Adultos propostos pela SEDUC/PA parece que não estão desarticulados somente das orientações do documento oficial do MEC, mas também estão desvinculados da legislação educacional, mais precisamente da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo 27º versa sobre as diretrizes da Educação básica, em que está incluído a Educação de Jovens e Adultos. Este artigo (BRASIL, 1996, p. 11) mostra que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV- promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Apenas no tópico que trata dos gêneros textuais, é possível observarmos alguma referência aos incisos acima quando analisamos os conteúdos da Educação de Jovens e Adultos, já que a proposta de ensino de Carta e Ofício pode ser inserida como orientação para o trabalho. Nos demais tópicos, o que observamos é que não há uma seleção de conteúdos que vá ao encontro dos objetivos elencados. Desse modo, vemos um certo descompasso entre o conteúdo programático proposto à Educação de Jovens e Adultos e as orientações preconizadas nos PCNs, uma vez que os conteúdos de Língua Portuguesa pouco se adequam as orientações recomendadas, apesar de o documento estar em vigor há cerca de quinze anos.

Do mesmo modo, os conteúdos sugeridos também pouco se pautam na legislação educacional, haja vista a falta de visualização das diretrizes na maioria dos conteúdos

oficiais da SEDUC/PA. Contudo esse fato não impede que práticas pedagógicas consoantes às recomendações dos PCNs sejam realizadas no cotidiano escolar, observadas a partir das nossas próprias experiências em sala de aula e com essa modalidade de ensino. Como o próprio documento alerta, escola e professores são responsáveis por propostas de práticas do uso da linguagem que colaborem para o desenvolvimento da competência discursiva de seus educandos.

3 Aulas de língua portuguesa: relatos de Experiências

Embora o conteúdo programático destinado à 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da SEDUC/PA, não indique uma conexão mais próxima às orientações dos PCNs, temos em nossas práticas pedagógicas procurado romper com essa realidade, buscando oferecer sempre que possível aos nossos alunos um ensino contextualizado e que caminhe para um objetivo mais real.

Sobre essas práticas que caminham em direção ao que é preconizado pelos PCNs sobre o ensino da Língua Portuguesa, vamos apresentar duas experiências aplicadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Maroja Neto”, localizada na Pedreira, bairro que, pelo estudo divulgado por Lobo (2003, p.51), sobre nível de qualidade de vida em Belém, aparece entre os que apresentam “áreas bastante problemáticas em seu interior”, levando em consideração variáveis como renda média mensal, nível de escolaridade dos chefes de família, número de pessoas por domicílio e residências atendidas com canalização interna, esgotamento sanitário e serviços de coleta de lixo.

Nessa escola, por quatro anos consecutivos, de 2010 a 2013, foi desenvolvido um projeto “Poesia na Escola” que deu ênfase ao gênero textual “Poesia”, envolvendo a produção de textos escritos e orais. De acordo com o contexto histórico e social de cada ano foi escolhida uma temática, cujo objetivo era sensibilizar os alunos a refletirem sobre temas em evidência em cada época, levando-os a um agir cidadão por meio, não somente de ações, mas também da produção de textos em versos, para constar em uma coletânea de poemas a ser lançada anualmente na escola.

No primeiro ano do projeto, 2010, o tema escolhido foi a “Escola e a Preservação do Meio Ambiente”. A proposta era despertar os alunos para o cuidado com o espaço escolar, uma vez que a escola vinha sendo alvo de pichações e ações como destruição de carteiras, portas e banheiros. A partir de intensos debates utilizando textos sobre Educação

Ambiental e o estudo sobre o gênero textual, os alunos produziram uma coletânea de poemas, lançada durante um evento aberto à comunidade escolar.

Na ocasião, os alunos recitaram os poemas e ainda participaram de um concurso para a escolha dos três melhores textos que respondiam às demandas da escola. A banca julgadora foi formada por professores ligados às várias áreas do conhecimento, sendo notado que a partir deste trabalho melhorou bastante a relação dos alunos com o espaço escolar, com ações positivas sobre esse meio. Isso contempla o que preconizam os PCNS quando se referem à proposta de preparar os alunos para a cidadania a fim de que possam agir na sociedade como cidadãos críticos conscientes de seus direitos e deveres, indo ao encontro do que já estabelecia a Constituição Federal (1988) em seu artigo Art. 205, de que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

No ano seguinte, 2011, a temática escolhida foi “Direitos e deveres das crianças e adolescentes”, com amplo debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a fim de levar os alunos a discutirem sobre alguns atos de violência que até então ameaçavam o espaço escolar. A coletânea produzida foi apresentada pelos alunos em evento na escola e, também, na “Feira do Livro”, em Belém, quando os discentes tiveram a oportunidade de interagir com um poeta local e fazer uso da linguagem em situação comunicativa real e para além dos muros escolares.

O “Plebiscito para decidir sobre divisão ou não do Estado do Pará” foi o tema em evidência no ano de 2012. Os alunos expuseram as suas opiniões sobre a questão por meio da elaboração de poemas que culminaram novamente em uma coletânea. Os textos mais uma vez foram recitados publicamente, com os discentes usando versos e rimas como um instrumento de persuasão para defender o que acreditavam ser o melhor para o povo paraense, valendo-se de pesquisas e estudos dirigidos realizados em sala sobre o tema, (re)elaboração dos textos em versos para um propósito definido: a discussão sobre a divisão do estado.

Em 2013 a temática foi sobre os “40 anos de funcionamento da escola”, com os alunos mais uma vez buscando a melhoria do ambiente escolar, conforme pode ser observado em um dos poemas que integraram a coletânea:

MAROJA NETO

Maroja Neto é uma escola de alegria e aprendizado

É a escola do meu coração e na minha turma todos somos irmãos
Neste ano, minha escola completa 40 anos de amor e Educação
No “Maroja” ainda existem sonhos ainda a realizar
Seja de alunos, professores ou servidores, queremos vê-los se concretizar
Nossa escola é um lugar para aprender e um futuro nos dará para crescer
E para o professor ensinar, em boas condições a escola tem que estar
Então vamos nos unir para vê-la cada vez mais em nosso bairro brilhar
Para que crianças, jovens e adultos possam seus objetivos alcançar.

(Aluna: Tamara Araújo-EJA).

Percebemos que ao longo de quatro anos de existência do projeto, as práticas pedagógicas desenvolvidas partiram da necessidade de professores e alunos abordarem e discutirem sobre temas importantes para si, os quais estavam relacionados, direta ou indiretamente, a realidade daquela comunidade escolar. Dessa necessidade, a realização de pesquisas, discussões e debates, apresentações, bem como produção e leitura de textos poemas foram eleitos como conteúdos a serem propostos no espaço escolar, o qual se tornou palco de um processo de ensino-aprendizagem em que alunos foram os autores do conhecimento produzido, o qual fora partilhado em situações comunicativas reais, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes envolvidos.

Ainda nessa direção, temos a participação da escola no projeto “Câmara Mirim 2013”. O projeto é desenvolvido pela Câmara Federal, por meio do portal infantil “Plenarinho”, que promove uma sessão naquela Casa envolvendo a participação de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de todo país. No “Câmara Mirim” é simulada uma sessão da Câmara dos Deputados em que os alunos vivem a experiência de ser “deputado por um dia”, em Brasília, debatendo e votando projetos elaborados pelos próprios estudantes. Em 2013, a Escola “Maroja Neto” foi sorteada e levou onze alunos para representar o Pará, na capital do país.

Após a escolha da escola, foi iniciado um trabalho que contemplou a familiarização dos discentes com termos e expressões utilizados no parlamento, leitura debate sobre os projetos que estariam sendo discutidos na Sessão Mirim e produção de textos escritos e orais para a preparação da ida dos discentes à tribuna da Câmara Federal a fim de defenderem o seu ponto de visto sobre os assuntos levados à votação em plenário.

Por meio do projeto “Câmara Mirim”, a Escola Estadual “Maroja Neto” contribuiu para a formação social e política dos alunos, melhorou o processo de produção de textos escritos e orais a partir do contato deles com uma diversidade de gêneros textuais (pareceres, projetos de lei, discurso político etc) e, ainda, deu a oportunidade de os discentes praticarem o exercício da oralidade, como forma de usar a língua falada para argumentar e defender seus pontos de vista de maneira crítica em uma situação comunicativa real e para além dos muros da escola.

Em Brasília, além da participação na sessão da Câmara, os alunos concederam entrevistas locais a vários jornais e emissoras de rádio e televisão, com o ensino de Língua Portuguesa, mais uma vez sendo realizado em uma situação contextualizada. Durante todo esse trabalho pedagógico, o ensino caminhou para a formação de leitores e escritores críticos, proficientes e conhecedores dos seus direitos e deveres, selecionando conteúdos de língua e linguagem que não estavam em função da tradição escolar, mas em função das necessidades e possibilidades dos alunos de modo a permitir que eles, em sucessivas aproximações se apropriassem dos instrumentos que ampliassem sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL. MEC. PCNs, 1998).

Conforme foi observado, as atividades docentes realizadas na Escola Estadual “Maroja Neto” estão dentro das orientações preconizadas pelos PCNs no que se refere ao uso da língua como prática de escuta e leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos a partir de gêneros textuais, os quais são indicados pelo documento para nortear os conteúdos de Língua Portuguesa. Esses conteúdos devem contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos a partir do uso variado da língua, da adequação de textos às mais diversas situações comunicativas e da diversidade de gêneros, sempre priorizando os usos públicos de linguagem que levem os discentes a uma reflexão crítica.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre a adequação do conteúdo programático estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação do Pará à 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa observamos pouca conexão entre os dois, uma vez que o primeiro apresenta recomendações para a prática de um ensino que rompa com o tradicionalismo das décadas de 70/80 por meio conteúdos contextualizados que levem os discentes a um agir cidadão

dentro de sua realidade a fim de contribuir para as transformações diárias de sua comunidade e, conseqüentemente, da sociedade, enquanto o segundo parece ainda permanecer preso a práticas conteudistas, estáticas e fragmentadas que enfatizam uma pedagogia pautada no ensino da gramática normativa em detrimento de práticas de ensino que trabalhem a língua escrita e oral de forma integrada e em contextos comunicativos reais.

Com isso, percebemos que mesmo as recomendações dos PCNs já tenham completado 15 anos, elas pouco se manifestaram no conteúdo programático indicado pela SEDUC/PA a 4º etapa de ensino da Educação de Jovens e Adultos, situação que não impediu que os docentes da rede estadual procurassem, por iniciativas próprias, romper com as práticas fragmentadas de ensino de Língua Portuguesa em troca de um ensino que favorecesse aos alunos o uso da língua oral e escrita em situações reais por meio de uma diversidade de gêneros textuais.

Diante desse estudo, compreendemos que embora o documento seja alvo de discussões há mais de uma década, os conteúdos estabelecidos pela SEDUC/PA para essas séries ainda se valem em muito de abordagens tradicionais, mas práticas diferenciadas buscam ir além o espaço físico de sala de aula, proporcionando aos alunos uma maior interação com a sua realidade e com o mundo a sua volta por meio de um ensino contextualizado e do uso da língua como prática social.

Entendemos que os PCNs de LP abrem um caminho para a reflexão sobre o ensino da língua no espaço escolar, mas é preciso que os órgãos oficiais de Educação, em especial à SEDUC/PA, apropriem-se das orientações contidas no documento e passem a indicá-las nos conteúdos propostos às mais diversas séries de ensino, sobretudo na 4ª etapa do Ensino Fundamental, foco de nossa análise. Logo, acreditamos que essa discussão não se encerre em nossas palavras, haja vista a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa na formação discursiva dos alunos do Ensino Fundamental.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

LOBO, Marco Aurélio Arbage Lobo. **Estudos sobre meio ambiente e qualidade de vida na Amazônia**. Belém: Unama, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-38.

PARÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Conteúdo Programático do Ensino Fundamental. Alfabetização, 1º a 4º etapas**. Disponível em: <www.seduc.pa.gov.br/portal>. Acesso em: 03 nov. 2013.

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE CIDADANIA: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL “MAROJA NETO”, DE BELÉM (PA), NO PROJETO CÂMARA MIRIM 2013

Tânia Regina do Nascimento Monteiro (UFPA)

1 Para além dos muros

Ainda no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pará, por volta de 2004, as aulas de prática de ensino em Língua Portuguesa levaram-me a refletir sobre a importância de práticas pedagógicas diferenciadas que buscassem romper, no sentido simbólico, o espaço físico da sala de aula e da própria escola, e proporcionassem aos alunos uma maior interação com a sua realidade e com o mundo a sua volta por meio de um ensino contextualizado e do uso da língua como prática social conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997/1998, para dar um novo direcionamento ao ensino fundamental nas diversas áreas do conhecimento, entre eles, a da linguagem. Mesmo com as suas orientações não sendo obrigatórias, os PCNs contribuíram no sentido de apontar caminhos para a construção de um processo de ensino voltado à cidadania, conceito recolocado por Gaventa (2008, p. 05) como “algo que é praticado mais do que concedido, ou seja, por meio dela, os cidadãos fazem e constroem mais do que usuários e consumidores de intervenções ou serviços desenhados por outros [...]”, indo em direção do que afirmam os Parâmetros:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos aos saberes necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL. MEC, PCNs, 1998, p. 26).

Desta forma, em oito anos atuando no ensino da língua materna tenho procurado investir em práticas pedagógicas que estimulem no aluno o gosto pela escrita, pela leitura e pela análise linguística, por meio de aulas e projetos que assegurem a aquisição

dessas competências de forma prazerosa e contextualizada a partir dos mais diversos gêneros textuais e de atividades que promovam a interação social e insiram esses discentes em contextos significativos para a sua formação como cidadão. Isso vai também ao encontro do que indicam os PCNs quando afirmam que “formar escritores competentes supõe propor [...] situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e ‘aproximar’ as condições de produção das circunstâncias nas quais se produz textos reais” (BRASIL. MEC. PCNs, 1998, p. 26). E, nesse sentido, texto é compreendido como produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, conforme prevê Brito; Harumi (2000, p. 62).

Um dos mais recentes projetos desenvolvidos na área do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa foi o que assegurou a ida a Brasília, DF, no dia 22 de outubro de 2013, de 11 alunos da Escola Estadual “Maroja Neto”, de Belém (PA), para participar do “Câmara Mirim”, da Câmara Federal. O projeto simula uma sessão ordinária da Câmara dos Deputados, com os alunos vivendo a experiência de ser “deputado por um dia”, debatendo e votando três projetos de lei selecionados entre os projetos enviados à comissão organizadora pelas crianças. O “Câmara Mirim” também tem por objetivo aproximar as crianças e os adolescentes do parlamento e incentivar neles o interesse pela política, uma prática educativa que já vem sendo estimulada em várias Câmaras Municipais do país. Como afirma Soares (2006, p. 84) “a vinculação entre a Educação e a participação política encontra-se historicamente presente nas ideais de um Estado republicano democrático, ratificando a premissa de que um regime político definido como do povo e para o povo requer uma sólida formação escolar capaz de desenvolver a formação política completa para todos os cidadãos”.

Desta forma, por meio do projeto “Câmara Mirim”, a Escola Estadual “Maroja Neto” vislumbrou não somente contribuir para a formação política dos alunos, mas também melhorar o processo de produção de textos escritos e orais a partir do contato deles com uma diversidade de gêneros textuais (pareceres, projetos de lei, discurso político etc). No que se refere ao estímulo à oralidade, foi também uma oportunidade aos discentes de usarem a língua falada para argumentar e defender seus pontos de vista de forma crítica em uma situação comunicativa real e para além dos muros da escola. Até porque como diz Travaglia (2003, p. 23), a linguagem é um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada

situação de comunicação e em um contexto sociolinguístico e histórico. Os alunos fizeram uso da linguagem, tanto escrita como oral, em um contexto de compreensão e de intervenção em uma realidade, numa busca de apresentar e até mesmo de convencer seus interlocutores sobre o que acreditavam, o que referenda o que preceitua Marcuschi (2004, p. 10) quando afirma que “o próprio ato de argumentar é o ato de persuadir pois procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não buscando certezas”.

Portanto, ao escrever este artigo, o objetivo foi relatar a experiência vivida pelos alunos por meio do projeto “Câmara Mirim”, mostrando como essas práticas podem contribuir para ampliar a competência comunicativa dos discentes, oferecendo-lhes caminhos para que se tornem leitores/falantes proficientes e aptos a agir nas diversas situações de comunicação em nossa sociedade.

A Escola Estadual “Maroja Neto” fica localizada na avenida Pedro Miranda, na Pedreira, bairro que, pelo estudo divulgado por Lobo (2004, p. 51), sobre nível de qualidade de vida em Belém, aparece entre os que apresentam “áreas bastante problemáticas em seu interior”, levando em consideração variáveis como renda média mensal, nível de escolaridade dos chefes de família, número de pessoas por domicílio e residências atendidas com canalização interna, esgotamento sanitário e serviços de coleta de lixo.

2 Alunos ganham voz

Há oito anos, a Câmara Federal, por meio do portal infantil “Plenarinho”, promove uma sessão naquela Casa envolvendo a participação de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de todo país. No “Câmara Mirim” é simulada uma sessão da Câmara dos Deputados em que os alunos vivem a experiência de ser “deputado por um dia”, em Brasília, debatendo e votando projetos elaborados pelos próprios estudantes.

Até o ano passado, para participar do projeto, as escolas deveriam se inscrever no *site* Plenarinho (www.plenarinho.gov.br) e aguardar o resultado do sorteio, anunciado geralmente no primeiro semestre de cada ano. Hoje, o critério de escolha das escolas é por meio de apresentação de projeto pedagógico pelos professores interessados. Em 2013, 12 escolas foram sorteadas, com a Escola Estadual “Maroja

Neto”, de Belém, sendo uma das contempladas. Foi a primeira vez que uma instituição de ensino da região Norte e do Pará participou do evento, levando alunos para integrar o Câmara Mirim. Uma outra fase paralela foi a inscrição de projetos de lei elaborados pelos alunos para serem debatidos e votados durante a sessão, tendo no ano passado 414 documentos inscritos e três selecionados.

Com o anúncio de que a escola “Maroja Neto” participaria do projeto, foi iniciado no mês de agosto, o processo de seleção dos alunos, aberto a todos que cursavam o ensino regular do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano, conforme previa o regulamento. A princípio, 33 alunos se inscreveram, mas ao final, 11 foram selecionados por meio de critérios que priorizaram a participação, a pontualidade, o interesse e o bom desempenho em todas as atividades nas fases que antecederam a ida a Brasília, DF. Os pais e responsáveis de cada um deles também foram chamados para autorizar a participação dos seus filhos no projeto, já que implicava viajar para fora do Estado.

Uma das primeiras atividades realizadas na fase preparatória ao evento foi familiarizar os alunos com termos e expressões utilizados com frequência nos parlamentos tanto federal, como estadual e/ou municipal: voto, cidadania, participação política, democracia entre outras a fim de contribuir para o processo de formação política dos futuros deputados mirins. Além de debate sobre essas temáticas, com os alunos expondo de forma escrita e oral a sua opinião sobre os mais diversos assuntos, eles também foram solicitados a consultar dicionários, sites de interesse, revistas e várias outras publicações que contribuíssem para ampliação do conhecimento deles sobre as questões propostas. Eles também procuraram conhecer o trabalho parlamentar de cada um dos 17 deputados federais paraenses e ainda participaram de uma série de atividades indicadas pela equipe do “Plenarinho” por meio de material pedagógico enviado à escola. Tudo indo ao encontro do que preveem os PCNs quando se referem a formação de leitores:

Um leitor competente pode constituir-se através de uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que não pode [...] limitar-se à utilização de “textos” exclusivamente escolares, mas deve organizar-se em torno de textos que circulam socialmente. (BRASIL. MEC. PCNs, 1998, p. 25).

Outro passo foi pesquisar e debater assuntos relacionados aos problemas amazônicos, como Meio Ambiente, desmatamento, demarcação de terras indígenas, baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e construção da

hidrelétrica de Belo Monte, com todos expondo de forma oral a sua opinião, já simulando um debate em plenário por meio do gênero textual “discurso político”, termo definido por Araújo (2011, p. 127) como “enunciados de caráter político, produzidos em ocasiões específicas como comícios, inaugurações e festas cívicas, ou mesmo em entrevistas, debates eleitorais etc”. Já Marcuschi (2004, p. 22 - 23) utiliza a expressão gênero textual para designar os textos materializados que encontramos em nossas vidas diárias e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, com todos eles contribuindo para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, segundo Marcuschi (2004, p. 19).

No final do mês de setembro, o portal “Plenarinho” escolheu os três projetos que seriam debatidos e votados durante a sessão mirim na Câmara Federal. Eles foram enviados por estudantes de várias regiões do Brasil. O primeiro deles previa a arborização, pelo governo federal, das áreas do programa “Minha Casa Minha Vida”. Outro projeto de lei obrigava os cinemas de todo o País a dedicarem uma tarde por mês à exibição de filmes para crianças carentes. O terceiro projeto previa a inclusão na tabela nutricional dos alimentos do termo “açúcar”, com essa informação sendo incluída nos rótulos dos produtos a fim de que os consumidores soubessem a quantidade de açúcar que estão consumindo em cada alimento.

Uma cópia dos projetos de lei foi entregue aos futuros deputados mirins do “Maroja Neto”, que passaram a estudar e a debater cada um deles, elaborando argumentos de defesa escritos e orais sobre os temas. Foram simuladas mini sessões na escola, com os estudantes expondo o seu ponto de vista sobre os projetos diante de professores e outros servidores, como se estivessem em uma tribuna. Fávero; Andrade; Aquino (2002, p. 13) orientam que o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois eles mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis. Assim escrita e oralidade se juntaram em todas as fases preparatórias ao projeto, com destaque para os textos orais que foram o foco prioritário de todas as ações pedagógicas que antecederam o “Câmara Mirim”.

No início de outubro, os alunos receberam convite para visitar a Câmara Municipal de Belém a fim de que conhecessem o funcionamento do parlamento na cidade e, também, participassem de uma sessão legislativa. Na ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam na fase preparatória ao

Câmara Mirim, da Câmara Federal. Dois deles ganharam voz e subiram à tribuna diante dos parlamentares para falar da importância da participação no projeto e quais as temáticas que iriam defender, sendo ambos alvo de elogios pela forma clara, objetiva e coerente como expuseram as propostas. É como afirma Fávero; Andrade; Aquino (2002) sobre a prática da oralidade na escola:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro de diferentes situações comunicativas e saber coordenar satisfatoriamente o que falar, como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 13).

Há uma semana da viagem a Brasília, os debates sobre os projetos foram intensificados na escola com os alunos ficando aptos a falar sobre qualquer um dos temas. A partir dos argumentos que cada um deles defendeu, tanto por escrito como oralmente durante as aulas, foi elaborado um parecer favorável ao projeto de inclusão do açúcar na tabela nutricional dos alimentos, sendo o documento enviado à Câmara Federal, a pedido do portal Plenarinho. O parecer seria lido durante a sessão oficial do “Câmara Mirim”, sendo que outra escola, entre as selecionadas, teria que elaborar um parecer contrário à proposta dentro da dinâmica prevista para a sessão. O mesmo foi feito em relação aos demais projetos por outras escolas e alunos. Abaixo um trecho do documento:

PARECER SOBRE O PROJETO QUE INCLUI O AÇUCAR NA TABELA NUTRICIONAL DOS ALIMENTOS

O presente parecer tem por objeto o Projeto de Lei que “inclui o açúcar na tabela nutricional dos alimentos”, de autoria da deputada mirim Ana Clara Paim Silva, que objetiva tornar obrigatória a informação na tabela nutricional da quantidade de açúcar contida nos alimentos, por meio da inclusão de uma nova categoria nessa tabela denominada “AÇUCAR”.

Nós, da Escola Estadual “Maroja Neto”, de Belém, representando as bancadas paraense e amazônica nesta sessão, ao analisarmos o projeto, observamos que se trata de um tema da maior relevância uma vez que a inclusão do termo “AÇUCAR” na tabela nutricional dos alimentos poderá contribuir para a melhoria da Saúde da população [...].

Sabe-se que hoje, o açúcar, na tabela nutricional dos alimentos, está incluído na categoria “Carboidratos”, mas como muitos não sabem que o açúcar também pode ser carboidrato, acabam consumindo o produto por falta de informações, o que pode colocar em risco a saúde daqueles que têm restrição ao açúcar.

Entendemos que a garantia da introdução da categoria AÇUCAR na tabela nutricional dos alimentos deve ser entendida como uma prioridade a fim de melhorar a dieta do brasileiro e evitar as consequências negativas do consumo excessivo de açúcar na alimentação das pessoas. Como sugestão, gostaríamos que fosse realizada uma audiência pública para ampliar a discussão sobre o projeto, envolvendo representantes do Ministério da Saúde,

da indústria, do comércio, entidades médicas e de órgãos de defesa do consumidor.

Assim sendo, manifestamo-nos favoravelmente à aprovação do referido projeto, que tem nosso total apoio. É o nosso parecer. (CÂMARA MIRIM DA ESCOLA ESTADUAL “MAROJA NETO”)

Com essas práticas, principalmente no que se refere ao processo de oralidade, ficou evidente que o papel da escola não é ensinar a falar, como explica Bechara (1985) apud Fávero; Andrade; Aquino (2002, p.12) “mas de mostrar aos alunos a grande variedade de uso da fala, dando-lhes consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada – isto é, procurando torná-los “políglotas” dentro de sua língua”. E o resultado apresentado pelos alunos em todas essas fases já anunciava o que estava por vir.

3 Desenvolvendo competências comunicativas a partir da oralidade



FOTOGRAFIA 1 – Pela primeira vez uma escola da região Norte integrou a “Câmara Mirim”, da Câmara Federal. (JORNAL O LIBERAL, 2013). LOPES, Fabiano.

Os futuros deputados mirins da Escola Estadual “Maroja Neto” chegaram em

Brasília, DF, no dia 21 de outubro, véspera do dia em que seria realizada a sessão da “Câmara Mirim”, no plenário Ulisses Guimarães, da Câmara dos Deputados. Do aeroporto foram direto para uma reunião com a coordenação do projeto realizada na própria Câmara Federal. Na reunião, conheceram o regimento da futura sessão, outros deputados mirins e, também, os autores dos projetos que seriam debatidos em plenário.

Na saída da reunião, em contato novamente com os autores dos projetos selecionados, foi simulada de improviso uma rápida sessão mirim nos corredores do Congresso Nacional, com os alunos paraenses expondo oralmente aos presentes o que tinham aprendido durante as aulas preparatórias sobre as temáticas que estariam em debate. Foi um momento importante, porque quem assistiu a breve apresentação elogiou a competência comunicativa dos alunos na elaboração dos discursos.

Se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo do ensino da língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2003, p. 19).

No dia da sessão da Câmara Mirim, 22 de outubro, devido ao bom desempenho dos alunos no dia anterior, muitos deles foram requisitados para conceder entrevistas às mídias local e nacional, com os deputados mirins paraenses mostrando mais uma vez as suas competências linguísticas por meio da fala. Alguns tiveram maior desenvoltura do que outros, mas todos alcançaram os objetivos propostos, considerando-se que o ato de falar apresenta um considerável volume de elementos pragmáticos, como pausas, hesitações, alongamento de vogais e consoantes, repetições, truncamentos, entre outros, sendo, portanto um ato individual.

Iniciada a sessão mirim, a Escola “Maroja Neto” foi a única que garantiu a presença de três alunos na tribuna do plenário, com dois deles fazendo a defesa dos projetos “Cinema para todos” e “Inclusão do açúcar na tabela nutricional dos alimentos”. Uma aluna fez a leitura do parecer previamente enviado à coordenação do plenarinho, ratificando o apoio da bancada mirim paraense ao projeto da inclusão do açúcar nos rótulos dos alimentos.

Em todas as falas, os alunos procuraram utilizar expressões próprias do discurso político, inclusive na saudação aos presentes. O aluno que defendeu a inclusão do termo “açúcar” na tabela nutricional dos alimentos iniciou seu pronunciamento com um jargão sempre utilizado nessas situações comunicativas: “Bom dia, povo do meu Brasil, em

especial povo do meu Pará” e, a partir daí, passou a explicar o porquê do apoio ao projeto. Burke; Porter (1997, p. 187) recorre a Pierre Bourdieu para explicar que o uso desses jargões auxilia na definição de associação a um grupo, estabelecendo papéis e hierarquias e atuando como um poderoso recurso para a comunicação e persuasão de valores e políticas no interior de uma comunidade mais ampla. Assim, segundo ele, o uso de jargão é um meio fundamental do ser político, tanto com o intuito de falar politicamente (usando a linguagem reconhecida da política) como agir politicamente. Do alto da tribuna, portanto, o aluno estava empoderado no seu papel de deputado mirim conforme a situação exigia:

O discurso político é o espaço no qual as relações entre líderes e adeptos são exibidos de maneira mais clara. A linguagem política busca animar ideias, reduzindo a natureza infinitivamente variada da experiência humana a um nível controlável de tipos e processos, localizando o papel do orador político em relação ao seu público e colocando as palavras de maneira relevante no interior do contexto mais amplo do discurso social e político (BURKE; PORTER, 1997, p. 195).

A princípio, a aluna que fez a defesa do projeto “Cinema para todos” não estava programada para subir à tribuna, mas de última hora foi convidada a manifestar a sua opinião sobre o tema, o que fez diante de todos os presentes sob aplausos, numa demonstração que tinha alcançado um certo domínio discursivo sobre a situação. Sobre o conceito de domínio discursivo Marcuschi (2003, p. 23) explica que a expressão é utilizada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana, sendo que esses domínios não são textos e nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastantes expressivos.

Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim o discurso se realiza nos textos. Os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. (MARCUSCHI, 2003, p. 24)

Após o término da sessão, novas entrevistas à mídia local, e convite para participar de uma Feira Internacional de Ciência e Tecnologia, onde a Câmara Federal montou um estande sobre os 25 anos da Constituição Federal de 1988 e oferta de várias atividades via portal Plenarinho.

De volta ao prédio da Câmara Federal, os alunos foram convidados por três deputados federais paraenses para visita em seus gabinetes, ocasião em que os deputados mirins tiveram a oportunidade de expor mais uma vez os projetos que haviam

defendido e votado em plenário, simulando novamente uma mini sessão legislativa. Em cada gabinete as falas dos alunos foram sendo alternadas em turnos para que ao final todos tivessem o direito de discursar e argumentar. Ainda na Câmara Federal, a direção da escola recebeu um telefonema do gabinete de um senador paraense por meio do qual o parlamentar manifestava interesse em conhecer e receber os deputados mirins paraenses, o que foi feito no plenário do Senado Federal durante uma sessão. Missão dada, missão cumprida e os alunos retornaram a Belém com certeza de que cumpriram bem o seu papel de deputado mirim por um dia na Câmara Federal.

Em Belém, após essa experiência, a Escola realizou uma programação para a entrega dos certificados aos alunos e, também, para que eles pudessem apresentar o projeto à comunidade escolar, oportunidade em que mais uma vez falaram para um grande público. Como deputados mirins do Pará, várias outras oportunidades surgiram para que exercitassem o processo de oralidade em contextos semelhantes, com os pequenos parlamentares indo também à tribuna da Assembleia Legislativa do Estado para uma nova sessão e missão.

Conclusão

A participação dos alunos da Escola Estadual “Maroja Neto”, no projeto “Câmara Mirim 2013”, da Câmara Federal, foi uma experiência ímpar não somente na vida dos alunos, mas também na minha vida como docente, uma vez que esta foi a primeira vez em oito anos de projeto que uma escola da região amazônica teve a oportunidade de participar do evento.

O projeto constituiu-se em uma oportunidade para diversificar os espaços físicos das aulas e, sobretudo, desenvolver nos alunos a competência linguística a partir da escrita e da oralidade com o uso da língua como prática social e exercício de cidadania.

O que mais chamou atenção em todas as fases do projeto foi a forma como os alunos foram evoluindo no processo da oralidade a cada fase preparatória ao “Câmara Mirim”. Nas primeiras aulas, alguns deles se mostraram tímidos e sem nenhuma e/ou pouca experiência para se manifestar publicamente por meio da fala. Mas com a série de debates, pesquisas e práticas de escrita e de oralidade reais e contextualizadas, as experiências vividas, tanto em Belém como em Brasília, contribuíram para que se apropriassem dos gêneros textuais propostos, com proficiência, desenvoltura e no contexto de um domínio discursivo.

Ver os alunos discursando na tribuna da Câmara Federal foi a materialização de um trabalho pedagógico que durou cerca de dois meses e meio. Nesse período, várias barreiras foram superadas para que os objetivos fossem alcançados. Um dos alunos, por exemplo, apresentava um distúrbio de fluência na fala, mas a partir do trabalho realizado e da própria vontade dele de participar do projeto, esse transtorno foi ficando imperceptível a medida que os debates e discursos se intensificavam e avançavam.

Em Brasília, notou-se também que os alunos se empoderaram da situação de ser “deputado por dia”, com muitos deles buscando constantemente oportunidades de se manifestar publicamente a cada contexto comunicativo. Foi assim no contato com os autores do projeto, nas entrevistas solicitadas e na visita aos gabinetes dos deputados federais paraenses. Cada um queria mostrar o que tinha aprendido, com a manifestação em público sendo a consolidação desse aprendizado. Durante a sessão mirim, até mesmo um “grito de guerra” foi criado por iniciativa dos alunos como forma de marcar presença em plenário e soltar ainda mais a voz.

O resultado dessa experiência garantiu aos alunos não somente o contato com uma diversidade de gêneros textuais e o desenvolvimento da competência da oralidade, mas também a vivência de conhecer o funcionamento e a importância de um parlamento dentro de um contexto real e de interação. Eles viram onde, como e por que são elaboradas as leis do país e tiveram a oportunidade de expor ideias e opiniões para alguns dos representantes do Pará no Congresso Nacional.

Práticas como essas deveriam ser sempre estimuladas a fim de que o conteúdo das mais diversas disciplinas não fique estancado no limite da sala de aula e/ou da escola, mas que o processo de aprendizagem possa ir além, dando oportunidade aos discentes de um ensino mais interessante, dinâmico, participativo e voltado à realidade.

No que se refere ao “Câmara Mirim”, muitas Câmaras Municipais do país incentivam o projeto, voltado tanto para crianças como para os jovens, mas seria interessante que essas experiências fossem mais estimuladas e realizadas, também, em outros espaços para que todos pudessem se apropriar de temáticas importantes para a vida dos cidadãos e, principalmente, pudessem desenvolver uma consciência crítica sobre os problemas e questões que atingem o Brasil, os Estados e os municípios. Nas escolas, a prática poderia ser incentivada por meio do processo de interdisciplinaridade e da junção de saberes, com a participação, inclusive, dos que foram eleitos para nos representar nas mais diversas esferas de poder, fazendo dos estabelecimentos de ensino

um local também de agente do desenvolvimento local, propiciando aos discentes práticas não somente produção de textos orais e escritos, mas também de cidadania.

Mesmo sem a tribuna de Brasília, o trabalho com a “Câmara Mirim” prossegue na Escola Estadual “Maroja Neto”, com o parlamento mirim usando a sua voz, sempre que é possível, em defesa do espaço escolar, do bairro, da cidade, do Estado, do país e dos ideais que se acredita.

Referências

ARAÚJO, Murilo. **Linguagem do poder, poder da linguagem**: estratégias argumentativas em discursos de Vargas e Lula Disponível em:<http://www.academia.edu/2701103/Linguagem_do_poder_poder_da_linguagem_Estrategias_argumentativas_em_discursos_de_Vargas_e_Lula. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. **Câmara Mirim**. Disponível em:< www.plenarinho.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1989. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1998.

BRITO, José Miguel de Mattos; HARUMI, Pisciotta. **CNs da Língua Portuguesa**: a prática em sala de aula. São Paulo: Vilipress, SP 2000.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). **Línguas e jargões**: contribuições para uma história social da linguagem. Tradução de Álvaro Luiz Hattner . São Paulo: Unesp, 1997. Disponível em:<<http://books.google.com.br/books?id=k0xAuRVdbJYC&pg=PA194&lpg=PA194&dq=peter+burke+jarg%C3%A3o+pol%C3%>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda G. O. Introdução. In: _____. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino da língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAVENTA, John. **Em direção a uma governança local participativa**: seis propostas para discussão. Disponível em: <www.ids.ak.uk/logolink>. Acesso em: 05 jan. 2008.

LOBO, Marco Aurélio Arbage. **Estudos sobre meio ambiente e qualidade de vida na Amazônia**. Belém: UNAMA, 2004.

LOPES, Fabiano. Fotografia. Jornal O Liberal, Pará, 23 de outubro de 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Apresentação. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Suely Galli. **Educação e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVLAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: O NOME SOB A PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

Tainá Cristina Costa Lopes (Unicamp)

Introdução

O programa Ciência sem Fronteiras é uma iniciativa do Governo Federal Brasileiro, em parceria com o Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que teve início em julho de 2007. O principal objetivo do programa é promover a internacionalização da ciência e tecnologia através da educação, por meio de intercâmbios estudantis para alunos brasileiros de graduação e pós-graduação em diversos países, para que façam estágio no exterior com o propósito de manter contato com sistemas educacionais competitivos em inovação e tecnologia. O programa destina-se a atender estudantes de áreas específicas, definidas no programa como áreas prioritárias e que são basicamente exatas, biológicas, engenharias e demais áreas consideradas tecnológicas. As áreas humanas, além de não aparecerem na lista de prioritárias, em alguns editais ainda são explicitamente excluídas, a não ser que sejam voltadas à “inovação tecnológica”, tal como segue:

Verifique antes se o seu projeto enquadra-se às Áreas Prioritárias do Programa Ciência sem Fronteiras. As áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Artes (Clássica) não são áreas elegíveis.¹

Fica evidente que a concepção de ciência subjacente aos editais, e ao programa em geral, é uma de modo que nem todos os campos do conhecimento podem ser assim considerados. Essa questão tem suscitado uma série de debates sobre a exclusão das “ciências” humanas, cujos representantes reivindicam um reconhecimento da área enquanto ciência na relação com o programa e seus editais. Os debates, ao trazerem diferentes perspectivas e dizeres, colocam em evidência diferentes figuras, como as autoridades responsáveis pelo programa, como o Ministério da Educação e seu ministro, Aloízio Mercadante, que reafirmam as áreas prioritárias e os motivos pelos quais o são,

¹ Disponível em: << <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/doutorado-sanduiche>>> Acesso em 03 de dez.2013.

os estudantes de humanas que reivindicam sua participação e jornalistas. Assim, o corpus a ser brevemente analisado, cuja seleção levou em consideração esse debate, é composto por textos oficiais do Ciência sem Fronteiras, como os editais de intercâmbio e textos que tratam da polêmica, textos de petições online para inclusão das humanas no programa, textos do jornal O Estadão e do Ministério da Educação.

Diante disso, situando-nos no quadro teórico da Semântica do Acontecimento, nosso objetivo é observar quais sentidos de “ciência” vão sendo produzidos no corpus, tomando como ponto de partida o nome Ciência sem Fronteiras e seu funcionamento morfossintático e semântico-enunciativo,. Dizer que a ciência, a partir do programa, é sem fronteiras, pressupõe a existência de uma ciência com fronteiras. Que ciências são essas, com e sem fronteiras? Que fronteiras são essas? E quais as relações dessas fronteiras com as diversas áreas do conhecimento?

1 A significação à luz da Semântica do Acontecimento

A Semântica se legitima, como disciplina linguística, no fim do século XIX tendo como marco principal o livro de Michel Bréal, *Ensaio de Semântica*, de 1897, no qual o autor traz aos estudos linguísticos novas considerações a respeito de como, segundo ele, deve ser tratada a questão da significação. Neste artigo, Bréal traz duas considerações que inauguraram um novo olhar com relação às questões da significação e que se mantiveram no decorrer de sua obra, tal como ressalta Guimarães (2010, p.13): uma que postula que as questões de significação não podem ser tratadas pela via etimológica, senão pela consideração de seu emprego, e outra, complementar a esta, que diz que é preciso considerar uma palavra em suas relações com outras palavras, no conjunto do léxico e nas frases em que aparece. Sobre isso Bréal (1883) afirma:

Considera-se em demasia as palavras isoladamente. É muito fácil tomar uma palavra à parte e traçar sua história, como se ela não tivesse sido coagida, realçada, ligeiramente nuançada ou completamente transformada pelas outras palavras do vocabulário, no meio das quais ela se encontra colocada e das quais recebe a influência próxima ou longuíqua. (...) As letras não têm existência senão nas palavras, as palavras não têm existência senão nas frases. (apud Guimarães, 2010, p.13).

Tais considerações de Bréal a respeito da significação de uma palavra são fundamentais para o tratamento da significação fora de uma perspectiva que considera o sentido como fixo, ou, ainda, que o considera em relação ao mundo, como as teorias

referencialistas, pois, para ele, a apreensão do sentido de uma palavra tem de dar-se de acordo com seu emprego e na necessidade de considerá-la dentro de contextos mais amplos como a frase, por exemplo.

Filiando-se a esta perspectiva semântica que, por colocar no centro da significação o elemento subjetivo, precede as teorias enunciativas, Eduardo Guimarães, autor da *Semântica do Acontecimento*, inscrevendo sua posição enunciativa no materialismo histórico, vai postular que o sentido de um elemento linguístico e as relações de sentido entre elementos dão-se no acontecimento, na enunciação, e dentro do enunciado e do texto nos quais estão inseridos, sempre em relação a outros elementos ali presentes, tal como explicita Bréal na citação que trouxemos. A questão não é mais em relação à linguagem referindo algo existente no mundo, e sim a linguagem particularizando e referindo algo no momento da enunciação, enquanto acontecimento da linguagem, que, pelo funcionamento da língua, é o que refere e, ao referir, faz significar, já que não existe referência sem designação, sem atribuição de sentidos, que são históricos.

A noção de acontecimento é fundamental nessa perspectiva; segundo Guimarães (2005a) ele é composto por quatro elementos decisivos: a língua, o sujeito que se constitui pelo funcionamento da língua na qual se enuncia algo, a temporalidade e o real ao que o dizer se expõe ao falar dele – materialidade histórica do real. Não se trata de um fato novo, um evento de aparecimento do enunciado, ou enquanto diferente de qualquer outro que tenha ocorrido antes no tempo, ele é distinto dos demais por aquilo que ele temporaliza; ele instala sua própria temporalidade, abrindo uma latência de futuro, ou seja, uma projeção de interpretações, e recortando um passado como memorável de enunciações anteriores.

Mesmo estando a significação situada no acontecimento da enunciação, segundo o autor, ainda que não se considere, a princípio, nenhuma realidade à qual as palavras se reportem, há um real que elas significam, pois as palavras têm sua história de enunciações. O que se busca então é o que uma palavra *designa*, entendendo a *designação* como essa relação linguística de sentido enquanto exposto ao real, uma relação tomada na história.

Assim, o tratamento da questão do sentido deve se dar como uma questão enunciativa, na qual a enunciação seja vista historicamente (Guimarães, 2010, p.66), pois este considera que a significação é histórica, no sentido em que é determinada por condições sociais, tal como já dissemos anteriormente. Assim, o sentido deve ser tratado e definido a partir do acontecimento enunciativo, possibilitando um diálogo com outras teorias que consideram a constituição histórica do sentido, como a Análise do Discurso.

1.1 O tratamento dos nomes

O tratamento dado por Guimarães aos nomes no interior da Semântica do Acontecimento passa por uma concepção de linguagem que rechaça a consideração de que à linguagem cabe somente indicar, de modo transparente, as coisas existentes. Segundo ele, “para a semântica linguística o que interessa é saber, no que diz respeito à relação da linguagem com as coisas, como ao dizer algo fala-se das coisas. Ou seja, (...) a questão é simbólica” (Guimarães, 2005a,p.9). Podemos referir algo com determinada palavra porque a linguagem identifica os seres em virtude de significá-los, significando o mundo.

Parte da significação de uma forma é o modo pelo qual se dá seu funcionamento em um enunciado, enquanto enunciado de um texto, ponto no qual o autor retoma as considerações de Benveniste sobre o sentido de um elemento linguístico: “teria a ver com o modo como esse elemento faz parte de uma unidade maior ou mais ampla” (Benveniste, 1966 *apud* Guimarães, 2005^a). A significação, como já dito, dá-se no acontecimento da enunciação e, ao tratar a significação nesse plano da enunciação, coloca-se a questão da historicidade do sentido; e assim o autor vai trazer a designação, relação de sentido tomada na história, para analisar o funcionamento dos nomes enquanto constitutiva de seus sentidos, a qual distingue de outros funcionamentos semânticos, como a nomeação.

Ainda no que diz respeito à designação de um nome, o autor traz que

o que um nome designa é construído simbolicamente, esta construção se dá porque a linguagem funciona por estar exposta ao real enquanto constituído materialmente pela história. O que uma expressão designa não é assim nem um modo de apresentação do objeto, nem uma significação reduzida a um valor no interior de um sistema simbólico. Designar é constituir significação

como uma apreensão do real, que significa na linguagem na medida em que o dizer identifica este real para sujeitos. (Idem, p. 91)

No que diz respeito à referência, à particularização de alguém por seu nome, um nome próprio refere exatamente porque sua designação identifica a pessoa enquanto sujeito na sociedade. No caso dos nomes próprios de pessoa, ainda que essa identificação seja constituída pela designação, a nomeação também é parte do que constitui essa designação.

No caso dos nomes comuns, Guimarães vai postular que o movimento próprio da designação é constituído pela divisão do real pelo simbólico, em um processo de identificação do real pela linguagem, pelo qual ela se torna capaz de referir objetos particulares. Isso se dá por um processo enunciativo muito específico, o de reescrituração, que articula uma designação e um acontecimento, que referindo o termo reescriturado como o mesmo, refaz sua designação.

Guimarães, em seu texto *Domínio Semântico de Determinação* vai dizer que, dentro de um texto, certas expressões sofrem diversas transformações que o vão integrando e construindo, através de Procedimentos de Reescrituração, processo que se destina a ligar pontos dentro de determinado texto ou de um texto para outro, o qual pela enunciação rediz de outras formas o que já foi dito, de modo a reafirmar os sentidos estabelecidos, mas, também, produzir outros, que possibilitam diferentes formas de interpretação. Como afirma o autor, este processo “atribui (predica) algo ao reescriturado”, ou seja, é uma operação de predicação e também de determinação, na qual, no momento da enunciação, uma expressão se relaciona a outra por diversos procedimentos (Guimarães, 2007).

A reescritura, por se tratar da relação do dizer com aquilo que se fala, produz novos sentidos, mas, além disso, instaura referentes, que são os responsáveis por dar as características de como se particulariza um objeto. Do mesmo modo que reescrever é produzir novos sentidos a cada reescrituração, segundo Guimarães (2010), estabelecer o sentido de uma palavra é, ao observar o funcionamento dela no texto em que ocorre, enquanto parte deste texto, é estabelecer seu Domínio Semântico de Determinação - DSD, levando em consideração sua história de enunciações e o real que ela significa.

Assim, com base em tais considerações sobre o tratamento da significação no interior da Semântica do Acontecimento, observaremos quais são os sentidos de ciência produzido no corpus selecionado, levando em conta o funcionamento morfossintático e semântico-enunciativo do nome Ciência sem Fronteiras e por meio dos procedimentos analíticos desse campo teórico, acima elucidados.

2 Análises

2.1 O Ciência sem Fronteiras

Tomando o título acima, temos um nome próprio cujo funcionamento identifica um objeto, através da designação: o programa Ciência sem Fronteiras. O funcionamento morfossintático desse nome dá-se através da composição nome + preposição + nome, estabelecendo uma relação de especificação da segunda para a primeira parte, ou seja, *sem fronteiras* especificando e predicando *ciência*. Ao estabelecer essa relação, o funcionamento semântico-enunciativo desse nome é um de modo que se tem uma ciência especificada como “sem fronteiras”, assim, há, também, implicitamente, uma ciência com fronteiras, ou uma ciência que permanecerá com fronteiras fora do âmbito do programa. A primeira questão que nos colocamos é: que fronteiras são essas? E de que forma esse nome funciona enunciativamente no corpus em questão? Retomando o objetivo do programa e a forma como ele funciona enquanto política pública, temos que:

“O programa Ciência sem Fronteiras promove a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras por meio do intercâmbio e da mobilidade internacionais [grifo nosso] de estudantes, professores e pesquisadores.”²

Ao tomarmos “mobilidade internacional”, fica clara a questão do deslocamento geográfico proporcionada pelo programa, assim como para “intercâmbio”. Nesse caso, o sentido de fronteira diz respeito aos limites geográficos entre nosso país e os demais países de destino dos estudantes, cuja transposição é facilitada pelo ganho da bolsa de intercâmbio. Assim, a fronteira funciona, assim, em um eixo espacial.

² O Programa. Disponível em: <<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>> Acesso em 02 de jul.2013

Entretanto, em outro trecho do site do programa, vê-se:

Pelo programa, estudantes de graduação e de pós-graduação podem fazer estágio no exterior para manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, o Ciência sem Fronteiras tenta atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar, por tempo determinado, no Brasil. [grifo nosso]

Nesse caso, podemos dizer que o tipo de fronteira que está em questão é uma fronteira abstrata, que significa mais por uma diferença estabelecida entre a produção de conhecimentos científicos e os sistemas educacionais chamados competitivos (em relação à tecnologia e inovação) e o sistema educacional brasileiro, cuja transposição também é facilitada. Ainda assim, esse sentido de fronteira como divisão, mas também como diferença, é determinado pelo sentido geográfico de países/Estados nacionais, na medida em que se estabelece um “lá” e um “aqui”.

Entretanto, levando-se em consideração as recentes polêmicas envolvendo a exclusão de certos domínios do saber do programa, é possível observar que as fronteiras do Ciência sem Fronteiras vão sendo ressignificadas, de modo que seu sentido vai deslizando para fora do âmbito geográfico. O sentido de divisão e diferença passa a ser reforçado, mas de outra maneira, sendo também ressignificado, visto que era determinado pelo sentido geográfico - relação interior x exterior, nacional x internacional, como vimos, mas que passa a não mais ser: passa a significar em uma relação de disputa produzida no interior do programa, que se refere às áreas do conhecimento elegíveis e tomadas como prioritárias no Ciência se Fronteiras.

Essa fronteira, que funciona implicitamente no CsF – ou não tão implicitamente assim, passou a determinar o nome do programa para aqueles que defendem a eleição de ciências humanas, para os quais o ele passa a ser conhecido como Ciência com Fronteiras. Assim, teve início um movimento homônimo³ que ganhou força nas redes sociais e em petições online após a exclusão de mais de vinte cursos de humanas dos editais que participavam do programa pelo enquadramento em Indústria Criativa. A área que antes abrigava os cursos não-científicos, ou pelo menos os que atualmente são assim considerados pelo programa, como as artes, as ciências humanas e sociais, passou por um “refinamento”, e agora deverá ser voltada somente a produtos e

³ Disponível em: <<<https://www.facebook.com/CienciaComFronteiras>>> Acesso em 11 de dez.2013

processos tecnológicos e de inovação⁴. Aquela que poderia ser considerada a única porta para transposição daquela que se apresenta como a fronteira mais demarcada do programa, ou seja, a brecha encontrada pelos cursos não listados como científicos, foi fechada.

O primeiro sentido geográfico de fronteira, que desliza para um sentido de fronteira de conhecimento e produção científica, não só perde espaço para o sentido de disputa entre os campos do conhecimento, na polêmica instaurada, como entra em contradição com este. Isso se dá pois, ao mesmo tempo em que se unifica o saber científico, rompendo a fronteira geográfica, divide -se internamente ao país os diferentes saberes científicos, generalizados entre “exatas” e “humanas”.

Retomando o nome do programa, Ciência sem Fronteiras, vamos nos deter agora à primeira parte dele, aquela que é especificada por “fronteira” – com ou sem, que é “ciência”. Essa primeira parte do nome gerou uma polêmica envolvendo as áreas do saber que são as prioritárias no programa – na verdade são as únicas aceitas, ainda mais após o já citado refinamento da área de Indústria Criativa. Não se trata de serem priorizadas, ou seja, colocadas em primeiro plano, já que, caso assim fosse, as áreas que hoje são excluídas poderiam estar no “segundo plano” e poderiam ter chance de serem eleitas.

Considerando o recorte de alguns trechos dos editais de intercâmbio, podemos observar de que forma são constituídos os sentidos de ciência nos textos do programa, ou seja, o que é ciência e quais áreas do saber podem – ou não podem – ser assim consideradas. Tomamos como ponto de partida o fato de que “ciência” no próprio nome do programa já é uma reescritura, por condensação, da lista de áreas prioritárias do programa, o que mostra que o sentido primeiro dessa palavra no corpus em questão já traz de antemão uma limitação de áreas de conhecimento que podem ser consideradas “ciência”. Para isto, interessa-nos observar o que está funcionando enunciativamente e significando como um implícito, aquilo que significa justamente por sua ausência.

⁴ Exclusão da área de humanas causa polêmica no Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/vidaarte/2013/09/25/noticiasjornalvidaarte,3135472/exclusao-da-area-de-humanas-causa-polemica-no-ciencia-sem-fronteiras.shtml>>> Acesso em 01 de nov.2013

2.2 Procedimentos de Reescrituração

Vamos observar de que modo aparece reescriturada a expressão “Áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras”, considerando que “ciência”, nesse corpus, já reescritura esta expressão, para ver que sentidos outros são produzidos através da reescrituração, tanto daquilo que é considerado como ciência, como aquilo que não pode ser, de acordo com o programa Ciência sem Fronteiras. Os trechos transcritos são parte dos editais de intercâmbio, mais especificamente dos critérios de participação, e de notícias veiculadas no próprio site do programa.

I) No site do programa, a expressão “Áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras” , a qual chamaremos principal, aparece reescrita, por primeira vez e por substituição, como:

“áreas do conhecimento consideradas de vanguarda científico-tecnológica, naquelas em que a pós-graduação no País ainda seja deficiente.”

II) No segundo trecho recortado, a expressão principal aparece reescrita, por repetição e depois por expansão, como “propostas voltadas a produtos e processos de inovação tecnológicas”, respectivamente, como a seguir:

“Verifique antes se o seu projeto enquadra-se às Áreas Prioritárias do Programa Ciência sem Fronteiras. (...) é possível considerar propostas voltadas a produtos e processos de inovação tecnológicas.”

III) Expressão principal reescrita por substituição nos seguintes casos:

“ Ter sido aprovado, após análise de mérito, em avaliação por Comissões de Assessoramento compostas de especialistas em inovação e tecnologia e, se necessário, em entrevista por comitê específico;”

“Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;”

“ Estudantes de cursos superiores de tecnologia em áreas e temas de estudo de interesse para o programa Ciência sem Fronteiras.”

As reescriturações que foram observadas, ao mesmo tempo em que reafirmam o que já foi dito sobre a expressão (como quando a reescrituração é por repetição, de modo a manter seu sentido e deixar claro a que se destina o programa), apresentam novos sentidos para a palavra “ciência”, na medida em que, ao mesmo tempo em que

definem o que é ciência e prática científica, delimitam quais áreas do saber podem ser assim consideradas, tal como afirmado logo de início. Vimos que, ao ser reescrita por “áreas de vanguarda científico-tecnológica” o sentido produzido é de que a ciência tem de ser inovadora, produzir novidades, como uma a necessidade de acompanhar as demandas da sociedade por novas aplicações, o que é corroborado, por sua vez, por outra forma pela qual a expressão principal é reescriturada: “propostas voltadas a produtos e processos de inovação tecnológicas”, que também ressalta o caráter tecnológico que a ciência deve ter, o que abarca tanto a questão do conhecimento científico voltado à prática de mercado quanto da inovação, ou seja, a produção do “novo” como aquilo que teria aplicação tecnológica e atenderia às demandas do setor industrial e produtivo.

Além disso, ao ser reescrita por “competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento”, é possível apreender o caráter pragmático do tipo de educação proposta pelo programa, que é voltada à manutenção e alimentação de um certo nicho do mercado de trabalho considerado gerador de riquezas através da formação de mão de obra qualificada. Ou seja, é a ciência e a prática científica a serviço do que é trazido como “sociedade do conhecimento”, mas que na verdade, atenderia o setor industrial e produtivo, visto que o CsF propõe um tipo de conhecimento aplicável enquanto fomentador de tecnologia e inovação, e não a produção do conhecimento enquanto implemento para o desenvolvimento social.

Prosseguindo com as reescrituras, vemos que, ao ser reescriturada como “áreas e temas de estudo de interesse para o programa Ciência sem Fronteiras”, a expressão principal mantém latente a limitação de certas áreas do conhecimento, de modo que não é qualquer área que pode ser elegível. A seguir, a reescritura por “nas engenharias, nas áreas tecnológicas e nas ciências básicas” explicita isto, excluindo de vez as “ciências” humanas do programa, o que é reforçado pela reescritura por “áreas das Ciências Exatas”, evidenciando que “ciência” são somente as áreas exatas e tecnológicas, o que está ligado à concepção de que somente tais áreas do saber fornecem soluções e aplicações ao mercado. Pode-se dizer que esta concepção, ao ser veiculado pelo programa, adquire certa legitimidade e funciona sob a forma de uma evidência, de algo incontestável.

Considerações finais

A partir das reescrituras da expressão principal – “áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras” – é possível estabelecer seu sentido a partir daqueles que elas reafirmam e dos novos sentidos que produzem. “Áreas prioritárias do CsF” é determinada pelas expressões pelas quais é reescriturada, destacando-se a determinação através de “ciências exatas”, tecnológicas e de inovação, que, por sua vez, determinam “ciência”, evidenciando que somente as áreas listadas como prioritárias ao programa podem ser assim consideradas, excluindo e colocando em relação de oposição, antonímia, as ciências humanas, sociais e artes, que concluímos serem excluídas da denominação de ciências.

Ao considerarmos o aspecto histórico da significação de uma palavra, estamos considerando que seu sentido não existe a priori, senão como uma história de suas enunciações, em relação com outras palavras. Pudemos ver aqui, brevemente, como isso se apresenta, visto que, a cada reescritura e, portanto, a cada enunciação, certas palavras atribuíam novos sentidos à palavra “ciência”, que reescrevia, por sua vez, “áreas prioritárias do CsF”, ou reafirmavam ainda mais seu sentido primeiro, de modo a estabilizá-lo. Assim, podemos traçar uma breve história das enunciações dessa palavra e dessa expressão a partir do corpus, que, a despeito do presente da enunciação, recorta um passado como memorável, e instaura em sua enunciação um discurso atravessado por outros discursos, como o discurso de que a ciência reivindica para si certos campos do conhecimentos, excluindo outros. Isso se evidencia ao observarmos que a concepção de “ciência” contida no programa não é de produção de conhecimento voltada a outro tipo de desenvolvimento que não o tecnológico e voltado a práticas de mercado, que é o caso das ciências humanas, cuja produção de conhecimento é direcionada, muitas vezes, à própria academia, âmbito no qual são produzidas, ou para o ensino e políticas linguísticas. Assim, estas não teriam nenhuma “aplicação” prática na sociedade enquanto fomentadoras do mercado e do setor industrial, fato comprovado por perguntas que veiculam no senso comum a respeito da utilidade das pesquisas e conhecimentos produzidos nessa área. A concepção é a de prática científica através da produção desse conhecimento nas áreas exatas e biológicas, com aplicação a diferentes esferas da sociedade, tal como explicitado pela reescritura “competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento”.

O funcionamento da palavra “inovação” deixa entrever outro aspecto interessante na relação entre ciências e “não ciências” no programa, que é a questão do “novo”, a “novidade” em termos de produção e prática de conhecimento. Só são legítimas, nesse contexto, as áreas que são produtoras de novidades, e as áreas tecnológicas, com a criação de tecnologias, novos produtos e soluções dentro daquilo que se acredita ser necessário para o funcionamento e manutenção da sociedade enquanto regulada por uma lógica de mercado. Assim, funcionando implicitamente temos que as ciências humanas, se é que assim podem ser chamadas, podem ser consideradas ultrapassadas no que diz respeito à produção de conhecimento que, se não é científico e, portanto, tecnológico, como no contexto do programa, é certamente ultrapassado e obsoleto, não tendo aplicação visível na sociedade, estando o sentido de “visível” já está sobredeterminado pelo viés tecnológico.

Assim, vemos que o sentido de ciência no programa é determinado pelo de inovação tecnológica, e essa concepção de ciência reforça o sentido de fronteira como demarcação de um território que inclui certos campos do saber e exclui outros. Essa fronteira, que funciona não mais dentro de um eixo espacial, passa a funcionar em um outro eixo, que traz à discussão uma questão temporal. Considerando que aquelas que são tomadas como ciências no seio do programa são predicadas por expressões temporais como “novo” e “inovação”, vemos que o sentido de fronteira geográfica, de um eixo espacial, desliza para um sentido de fronteira situada em um eixo temporal, visto que ao serem predicadas por um sentido de novidade, essas ciências instauram uma temporalidade como projeção de futuro, enquanto para as não ciências é legada uma temporalidade que se instaura somente como recorte do passado e que, por isso, nada tem a acrescentar. Assim, o programa se configura, nesse aspecto, como um programa com fronteiras, e bem demarcadas, inclusive, entra as ciências exatas e humanas.

Referências

BRÉAL, Michel. *Ensaio de Semântica – Ciência das significações*. Campinas, RG, 2ª edição, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. (2005 a) *Semântica do Acontecimento: Um Estudo Enunciativo da Designação*. Campinas, SP: Pontes.

_____ (2007). *Domínio Semântico de Determinação*. A palavra: forma e sentido. Campinas, Sp: Pontes/RG.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, RG, 4ª edição, 2010.

VARIAÇÃO DE NASALIDADE VOCÁLICA EM BARREIRINHA – AMAZONAS: PALAVRAS COM A PALATAL NH

Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues

Introdução

A Comunidade de Freguesia do Andirá, distrito de Barreirinha – município do Amazonas – com 866 habitantes, localizado na orla do Rio Andirá, a aproximadamente 52km de distância de Barreirinha, foi o cenário da pesquisa realizada por Rodrigues (2013), que objetivou a descrição da nasalidade realizada no local.

Neste artigo, apresentamos um breve referencial teórico que aborda a nasalidade vocálica na evolução do latim para a língua portuguesa e esquematizamos os passos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa desenvolvida em Barreirinha.

Os resultados apresentados neste artigo são um recorte dos resultados alcançados pela pesquisa com os dados resultantes do uso de *corpus* desenvolvido abordando nasalidade vocálica em ambientes fonológicos em que há a presença da palatal nasal.

1 Diacronia da nasalidade vocálica

As transformações fonéticas sofridas pelas vogais se iniciaram na passagem do latim clássico para o latim vulgar. Segundo Williams (1961), à medida que o domínio do Império Romano expandia, o latim clássico desaparecia. É latente perceber no desenvolvimento das vogais que a variação de uma dada vogal em latim clássico era quantitativa – longo e breve -, enquanto a correspondente variação em latim vulgar era qualitativa – fechado e aberto -, com exceção da vogal a, na qual não se fazia distinção qualitativa.

Tal classificação de variação vocálica sugere que não havia no latim, tanto o clássico quanto o vulgar, a existência de vogal nasal.

As sete vogais do latim vulgar se conservaram no galego português e podem ser esquematizadas como propõem Gonçalves e Ramos (1985):

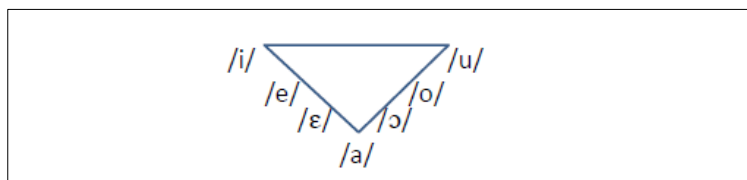


Figura 01: Vogais do português arcaico (GONÇALVES e RAMOS, 1985, p.91)

O pioneiro dos estudos realizados sobre a nasalidade vocálica no português foi Nobiling (1907). Em seu trabalho, o autor descreveu um aspecto da nasalidade vocálica no português arcaico, afirmando que “A nasalidade das vogais indica-se nos Cancioneiros pelo til sobreposto ou um m ou n colocados depois da vogal”. (NOBILING, 1907, p. 52)

Bueno (1967) descreve uma variedade produzida em Lisboa-Coimbra na época dos cancioneiros portugueses:

Mantemos, como era regra certa, na época trovadoresca, a nasalização da vogal que fosse seguida de m ou n. Em Portugal, no tipo oficial de Lisboa-Coimbra, já isto não se observa, e estas mesmas palavras soam aos nossos ouvidos: cá-ma; sán-to; vén-to. Quando dizemos telefône, Antô-nio, dizem lá telefô-ne e até mesmo tul-fône, Antó-nio. (BUENO, 1967, p. 60)

Também no período do português arcaico entre os anos 1200 e 1350, Teyssier (1997) realiza a seguinte descrição sobre a nasalidade vocálica:

Vogais nasais — As vogais /i/, /e/, /a/, /o/ e /u/ são nasalizadas por uma consoante nasal implosiva, isto é, seguida de outra consoante — ex.: pinto, sente, campo, longo, mundo —, ou no final de palavra — ex.: fim, quen, pan, acaron, comun. Em posição átona final pode-se ter -en; ex.: senten; -an; ex.: venderan (mais-que-perfeito); e -on; ex.: venderon (perfeito). Quando a consoante nasal termina a palavra, a grafia mais comum foi por muito tempo -n. Porém, desde o período do galego-português medieval, começam a aparecer nesta posição grafias em -m: quen passa a quem, cantan a cantam, etc. (TEYSSIER, 1997, p. 25)

No período de colonização portuguesa no Brasil, o quadro linguístico resumia-se em colonos que falavam português, indígenas, africanos e mestiços que aprenderam o português, mas faziam seu uso de forma imperfeita, como descreve Teyssier (1997).

Teyssier (1997) ressalta o seguinte aspecto inovador relacionado à nasalidade vocálica na fonética brasileira:

Na pronúncia mais corrente (há, no entanto, exceções) não existe no português do Brasil a oposição entre os timbres abertos e fechados das vogais tônicas a, e e o seguidas de uma consoante nasal: ocorre, nesse caso, apenas o timbre fechado. Diz-se cantamos com [ã] no perfeito como no presente;

pronuncia-se pena com [ɛ] como em Portugal, e assim também vênia, ao passo que no português europeu se diz vénia com [ɛ] da mesma maneira, se temos sono com [o] como em Portugal, o timbre fechado da vogal estende-se a António, quando no português europeu se diz António com [ɔ]. Em síntese: as oposições fonológicas que existem em Portugal, para essas três vogais, entre o timbre aberto e o timbre fechado, neutralizam-se no Brasil diante de consoante nasal. (TEYSSIER, 1997, p. 67)

Tal aspecto inovador remete-nos ao registro de Bueno (1967) sobre a nasalidade vocálica produzida em Lisboa-Coimbra no tempo do português arcaico. Segundo Teyssier (1997) tal variante, que compreende a produção em timbre aberto das vogais tônicas a, e e o, seguidas de consoante nasal, não é padrão no português brasileiro.

A nasalidade vocálica no português contemporâneo deve ser vista por suas atribuições fonética e fonológica.

Botelho (2007) descreve:

Tal nasalização da vogal pode ser fonética ou fonológica. Naquela, a vogal (que é sempre oral) recebe uma leve nasalação por conta do contato com uma consoante nasal da sílaba seguinte (ex.: “mamãe”, “cana”, “aranha”); na nasalização fonológica, a nasalação (que não é nada leve) da vogal se dá por conta do contato com um elemento nasal (arquifonema /N/) no declive da sílaba (ex.: “tampa”, “minto”, “mundo”). Certamente, não constituem fenômenos equivalentes, porquanto o resultado da nasalização fonológica é uma forma distinta daquela em que a vogal tem prolação oral, diferente do que ocorre com as formas em que se verifica a nasalização fonética. (BOTELHO, 2007, p. 56)

Faz parte da visão de nasalidade fonológica, duas interpretações: a bifonêmica e a monofonêmica. Segundo Botelho (2007), a nasalação da vogal se dá por conta do contato com um elemento nasal, como, por exemplo, o arquifonema /N/ no declive da sílaba, pensamento embasado na teoria de Camara Jr (2008), que considera as vogais nasais como vogais orais seguidas de um arquifonema consonântico nasal. Este tipo de interpretação é chamada de bifonêmica. Segundo Câmara Jr (2008, p.110) “(...) é preferível interpretar a nasal com grupo de vogal oral mais elemento consonântico nasal”.

Em contraposição à interpretação bifonêmica, encontra-se a interpretação monofonêmica da vogal nasal. Silva (2013) afirma:

Entre os autores que defendem a oposição fonêmica entre vogais orais e nasais temos Head (1964), Pontes (1972) e Back (1973). Segundo estes autores, pares mínimos como [ˈla] “lá” e [ˈlã] ou [ˈmitʊ] “mito” e [ˈmĩtʊ] “minto” caracterizam a oposição fonêmica entre as vogais orais e nasais no português. (SILVA, 2013, p.165)

Apesar das discussões, segundo Silva (2013), as duas interpretações, monofonêmica e bifonêmica, são possíveis.

2 Metodologia da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva de análise linguística proposta por Labov (1972), também conhecida como sociolinguística quantitativa, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados relativos a formas linguísticas em variação.

Essas formas em variação são chamadas de variantes. Tarallo (1986, p. 8) descreve: “Variantes linguísticas’ são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’”.

Neste trabalho, as variedades linguísticas foram descritas sob a perspectiva da variação social ou diastrática, que segundo Alkimim (2005),

relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: a) classe social; b) idade; c) sexo; d) situação ou contexto social. (ALKIMIM, 2005, p. 35)

Os dois grupos de fatores analisados no trabalho em Barreirinha foram idade e sexo.

2.1 População e amostra

Utilizamos o método aleatório estratificado, no qual, segundo Oliveira e Silva (2012, p.121), “divide-se a população em “células” (“casas”, “estratos”) compostas, cada uma, de indivíduos com as mesmas características sociais, procedendo-se posteriormente, para preencher cada casa, a uma seleção aleatória”.

Assim, temos os informantes distribuídos conforme as faixas etárias seguintes:

FREGUESIA DO ANDIRÁ – BARREIRINHA/AM	
G1: De 13 a 20 anos de idade	03 homens e 03 mulheres

G2: De 30 a 45 anos de idade	03 homens e 03 mulheres
G3: Acima de 60 anos de idade	03 homens e 03 mulheres

2.2 Coleta e dados

Um dos passos métodos propostos por Labov (2008) e utilizado neste trabalho é a gravação de entrevistas. O autor afirma que “a única maneira de obter bons dados de fala em quantidade suficiente é mediante a entrevista individual, gravada, ou seja, por meio do tipo mais obvio de observação sistemática”. (LABOV, 2008, p. 244)

2.3 Variantes

No estudo da variação de nasalidade de Freguesia do Andirá – Barreirinha/AM, a variável era a vogal nasalizada fonética e/ou fonologicamente e as variantes eram a realização das vogais com a nasalização e sem a nasalização. Durante a análise dos dados com o uso do Praat Software, percebemos três classificações de variantes: vogal Nasalizada, vogal Desnasalizada e vogal Desnasalizada Parcialmente, na primeira metade do ambiente fonológico e nasalizada na outra metade do ambiente.

3.4 Variáveis independentes e dependentes

As variáveis foram organizadas da seguinte forma:

<i>Variáveis Independentes</i>	<i>Variáveis Dependentes</i>
<u>Vogal no contexto</u> /i/ /e/ /a/ /o/ /u/	Nasalização
<u>Posição silábica</u> sílabas inicial e sílabas final	Desnasalização
<u>Tonicidade silábica</u> sílabas tônicas e não-tônicas	Desnasalização Parcial
<u>Idade do informante</u> G1, G2 e G3	
<u>Gênero/sexo do informante</u>	

homem e mulher

3.5 Codificação dos dados

Utilizamos o programa Praat, para a mensuração e análise acústica dos dados coletados.

3.6 Corpus de palavras com nasalidade fonética: ambientes com a palatal nasal /ɲ/

Neste artigo, faremos um recorte do *corpus* utilizado na pesquisa de Rodrigues (2013), e focaremos nas palavras que apresentam nasalidade fonética em ambientes com a palatal nasal /ɲ/ em sílabas tônicas e átonas.

Nasalidade fonética- ambientes com palatal nasal
Vogais seguidas de /ɲ/ Em sílaba tônica Posições da tonicidade: sílabas inicial e medial
[i] linha Galinha
[e] lenha desenho
[a] banho aranha
[o] sonho cegonha
[u] punho testemunha
Vogais seguidas de /ɲ/ Em sílaba átona Posições da sílaba: sílabas inicial e medial
[i] linhaça galinheiro

[e] penhasco desenhado
[a] canhoto calcanhar
[o] sonhável desavergonhado
[u] punhal testemunhar

4 Resultados fonológicos

Em todas as tabelas de resultados, apontamos os números de realização de cada variável e a porcentagem das realizações.

Na Tabela 01, esquematizamos a porcentagem da realização de cada variável dependente de acordo com a realização de cada variável independente – vogal no contexto.

Tabela 01

Realização das variáveis: Nasalização, Desnasalização e Desnasalização Parcial conforme a realização de cada variável independente – Vogal no Contexto Fonológico.

Variável Independente	Fatores	Nasalização		Desnasalização		Desnasalização Parcial	
		np/nt	%	np/nt	%	np/nt	%
Vogal no contexto	Vogal alta anterior /i/	18/106	17	41/154	26	13/100	13
	Vogal média anterior /e/	19/106	18	18/154	11	35/100	35
	Vogal baixa /a/	7/106	6,6	52/154	34	13/100	13
	Vogal média	28/106	26,4	19/154	12	25/100	25

	posterior /o/						
	Vogal alta posterior /u/	34/106	32	24/154	17	14/100	14

Na Tabela 02, esquematizamos a porcentagem da realização de cada variável dependente de acordo com a realização de cada variável independente – posição silábica.

Tabela 02

Realização das variáveis: Nasalização, Desnasalização e Desnasalização Parcial conforme a realização de cada variável independente – Posição Silábica.

Variável Independente	Fatores	Nasalização		Desnasalização		Desnasalização Parcial	
		np/nt	%	np/nt	%	np/nt	%
Posição silábica	Sílaba inicial	36/106	34	91/154	60	53/100	53
	Sílaba final	70/106	66	63/154	40	47/100	47

Na Tabela 03, esquematizamos a porcentagem da realização de cada variável dependente de acordo com a realização de cada variável independente – tonicidade silábica.

Tabela 03

Realização das variáveis: Nasalização, Desnasalização e Desnasalização Parcial conforme a realização de cada variável independente – Tonicidade Silábica.

Variável Independente	Fatores	Nasalização		Desnasalização		Desnasalização Parcial	
		np/nt	%	np/nt	%	np/nt	%
	Sílaba	54/106	51	69/154	45	57/100	57

Tonicidade silábica	tônica						
	Sílaba átona	52/106	49	85/154	55	43/100	43

5 RESULTADOS SOCIAIS

Na Tabela 04, esquematizamos a porcentagem da realização de cada variável dependente de acordo com a realização de cada variável independente relacionado ao fator social – Gênero/sexo do informante.

Tabela 04

Realização das variáveis: Nasalização, Desnasalização e Desnasalização Parcial conforme a realização de cada variável independente – Gênero/sexo do Informante.

Variável Independente	Fatores	Nasalização		Desnasalização		Desnasalização Parcial	
		np/nt	%	np/nt	%	np/nt	%
Gênero/sexo do informante	mulher	50/104	48	65/154	42	65/154	42
	homem	54/104	52	89/154	58	89/154	58

Por fim, na Tabela 05, esquematizamos a porcentagem da realização de cada variável dependente de acordo com a realização de cada variável independente relacionado ao fator social – Idade do informante.

Tabela 05

Realização das variáveis: Nasalização, Desnasalização e Desnasalização Parcial conforme a realização de cada variável independente – Idade do Informante.

		Nasalização		Desnasalização		Desnasalização Parcial	
Variável Independente	Fatores	np/nt	%	np/nt	%	np/nt	%
Idade do informante	G1 13 a 20 anos	28/104	27	49/154	32	43/102	42
	G2 30 a 45 anos	42/104	40	47/154	30	31/102	31
	G3 Acima de 60 anos	34/104	33	58/154	38	28/102	27

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados fonológicos apontam que no contexto da variável independente Vogal no Contexto para a realização da variável dependente, os valores de porcentagem de realização da Nasalização demonstram que as vogais posteriores /u/ e /o/ parecem ser as mais favorecedoras dessa variável, com 32% e 26,4%. As vogais baixa /a/ e alta anterior /i/ parecem favorecer a variável Desnasalização, com, respectivamente 34% e 26%. Já a variável Desnasalização Parcial, parece ser favorecida pela presença das vogais médias /e/ e /o/, com 35% e 25%.

No contexto da variável independente Posição Silábica, com uma porcentagem de 66%, a sílaba final parece ser a mais favorecedora da Nasalização, e com 66%, a sílaba inicial parece ser a mais favorecedora da Desnasalização. E com 53% da Desnasalização Parcial.

A variável Tonicidade Silábica, sílaba tônica e sílaba átona, apresentou as seguintes porcentagens para Nasalização 51% de sílaba tônica e 49% de sílaba átona. Estes são valores muito próximos. Provavelmente não haja uma significância do fator tonicidade para a realização da Nasalização. A variável Desnasalização ocorreu em 55% das sílabas átonas e 45% das sílabas tônicas. A variável Desnasalização Parcial ocorreu em 57% das sílabas tônicas e 43 % das sílabas átonas. Mais uma vez, estes valores parecem próximos, o que parece não haver um fator favorecedor em detrimento do outro.

Os resultados sociais apontam que no contexto da variável independente Gênero/Sexo do Informante, mulher e homem, a variável Nasalização ocorre 52% entre homens e 48% entre mulheres. Valor muito próximo, que não demonstra muita interferência desse fator para a realização dessa variável. A variável Desnasalização ocorre 58% entre homens e 42% entre mulheres. Mesma porcentagem para a variável Desnasalização parcial. Apesar da proximidade dos valores, parece que as mulheres tendem a seguir a variável padrão que é a Nasalização, e os homens tendem a puxar as variáveis inovadoras Desnasalização e Desnasalização Parcial.

A variável independente Idade dos Informantes, nos fatores G1 – informantes de 13 a 20 anos, G2 – informantes de 30 a 45 anos e G3 – informante acima de 60 anos, apontou que 40% de realização da variável Nasalização foi realizada pelo G2, seguida por 33% pelo G3 e 27% pelo G1. A diferença de porcentagem entre os grupos G2 e G1 parece significativo, demonstrando que os jovens do G1 tendem a realizar menos a Nasalização. A variável Desnasalização foi realizada 38% pelo G3, 32% pelo G1 e 30% pelo G2. Devido a proximidade desses valores, parece que os fatores de Idade dos Informantes não define a realização da Desnasalização. Destacamos, porém, que a maior realização por parte do G3 e menor pelo G1 parece demonstrar que a Desnasalização seja uma mudança em progresso, pois parece que a tendência é que a realização da variável Desnasalização caia em desuso. Já a variável Desnasalização parece ser uma variável estável com 42% de realização pelo G1, 31% pelo G2 e 27% pelo G3.

Os resultados linguísticos e extralinguísticos apontados neste artigo devem ser tratados futuramente em Softwares estatísticos para a mensuração da significância de cada variável e fator. Consideramos que os resultados aqui apresentados sejam apenas a base para uma análise mais profunda dos dados da pesquisa.

Referências

- ALKMIM, T. M. *Sociolinguística – Parte 1*. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOTELHO, J. M. *A nasalidade das vogais em português*. SOLETRAS- Ano VII, N° 14. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2007.
- BUENO, F., S. *A formação histórica da língua portuguesa*. 3 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1967.
- CAMARA JR., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1985[1975][1970].
- GONÇALVES, E.; RAMOS, M. A. *A lírica galego-portuguesa (textos escolhidos)*. 2.ed. Lisboa: Editorial Comunicação, 1985.
- NOBILING, O. *Cantigas de Joan Garcia de Guillade*. Erlangem, 1907.
- OLIVEIRA E SILVA, G. M. de. *Coleta de dados*. In: In: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. -4.ed.São Paulo: Contexto, 2012.
- RODRIGUES, T. B. dos S. *Descrição da nasalidade no município de Barreirinha, Comunidade do Andirá, no Amazonas*. Dissertação de Mestrado. Manaus: Ufam, 2013.
- SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- WILLIAMS, E. B. *Do latim ao português*. Instituto Nacional do Livro, 1961.

A VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL NA CENA MIDIÁTICA: A PRÁTICA DISCURSIVA DAS REVISTAS DESTINADAS A SEGMENTOS PROFISSIONAIS

Tatiane Pontes Pereira (UFPA) - PIBIC/CNPq – AF
Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA)

1 Considerações sobre os conceitos de prática discursiva e cena de enunciação

Investigar as práticas discursivas significa, para o analista do discurso, situar-se em um amplo espaço de investigação científica pluridisciplinar, já que as práticas discursivas estão relacionadas aos diferentes campos da atividade humana. Eleger a especificidade de um desses campos requer, então, munir-se de conhecimentos sobre ele, bem como contribuir para a construção de novos e renovados saberes sobre esse campo por meio de um olhar que privilegia os processos de construção de sentidos.

Os estudos realizados nesta pesquisa situam-se no campo da atividade humana do trabalho, buscando compreender a centralidade da linguagem em relação a ele. Ação e enunciação são ordens do fazer humano cujas fronteiras não são estabelecidas definitivamente. O quanto a ação de trabalho se realiza por meio do exercício enunciativo é evidente para os pesquisadores que se ocupam da atividade humana, seja na dimensão do seu caráter cognitivo, do seu caráter interacional, do seu caráter linguístico-discursivo, do seu caráter sociohistórico, do seu caráter ético, do seu caráter ideológico, etc.

Em um contexto em que a informação circula entre os sujeitos de forma tão intensa e tão diversa, busca-se investigar quais e como as informações sobre as práticas de trabalho são mobilizadas para constituir saberes sobre elas. Na perspectiva da Análise do Discurso e da Ergologia, campo interdisciplinar que se constitui para esta pesquisa, trata-se de assumir o postulado de que o exercício enunciativo não se resume à transmissão de informações, mas atua na construção de identidades e de estereótipos, na regulação e na multiplicação da ação humana, bem como na sua modulação e na sua transformação.

A prática discursiva, conceito postulado no quadro teórico de Maingueneau (2008), é entendida como um dispositivo que une necessariamente instâncias textuais e sociais, cujas fronteiras são difíceis de demarcar, uma vez que não se trata mais de reconhecer a existência de uma instituição discursiva, mas de assumir a prática discursiva como funcionamento de um mecanismo que integra a formação discursiva e a comunidade discursiva responsável pela produção e pelo consumo do discurso. A imbricação dessas duas instâncias é o indício de que não há uma dissociação entre o modo de organização dos homens e dos discursos no qual esses se inscrevem. A ideia de prática discursiva nos permite dizer que certo grupo se constitui ao assumir um lugar na ordem institucional de um discurso, e não mais que tal grupo gera um discurso que lhe é exterior. Dessa forma, a prática deve ser entendida como “uma atividade discursiva que institui a realidade social em que aparece e que, portanto, se configura como uma forma de ação sobre o mundo e sobre os modos de existência humana” (JOUBERT, 2011, p.35).

Sendo assim, interessa investigar nesta pesquisa de que maneira as informações sobre as práticas de trabalho são mobilizadas para constituir saberes, uma vez que se considera que é impossível imaginar a atividade do trabalho como um mero ato de cumprimento do prescrito. A relação trabalho/linguagem, segundo Nouroudine (2002, apud FREITAS; CHIARADIA, 2012, p.95), configura-se em três modalidades, que constituem as práticas languageiras: linguagem sobre o trabalho, a linguagem no trabalho e a linguagem como trabalho. Esse autor entende a linguagem como um dispositivo revelador da complexidade do trabalho, pois a linguagem como trabalho possui a mesma complexidade de toda atividade laboral. As observações realizadas pelos analistas do trabalho revelam que “de modo oposto ao que o taylorismo tentava demonstrar, sem, todavia, realmente conseguir, o trabalho não é simples” (NOUROUDINE, 2002, p.19 apud FREITAS; CHIARADIA, 2012, p.95).

Contrário ao pensamento taylorista, o trabalho mostra-se complexo, pois é composto por várias dimensões intrínsecas: econômica, social, cultural, jurídica etc. Por essa razão, o sujeito da ergologia sempre reconfigura o trabalho, as normas, de acordo com as necessidades impressas no momento. Souza-e-Silva (2002, p.72) afirma que “o retrabalho permanente das normas supõe também um retrabalho dos discursos”, o que remete ao entrelaçamento da Ergologia e da Análise do Discurso, e, nesse sentido, o sujeito da ação necessita ser considerado em relação ao seu discurso e à suas ações.

Tem-se, então, que a prática discursiva em Maingueneau (2008), ao apontar para o enlaçamento entre um discurso e uma comunidade discursiva, faz com que o analista pense o discurso juntamente com os lugares sociais em que aparecem situados seus sujeitos e de onde enunciam. É perceptível que, ao assumir ações legítimas em conformidade com a semântica autorizada para um discurso, cada grupo social é levado a realizar um tipo específico de atividade enunciativa. Sendo assim, essas ações, ao mesmo tempo em que validam a inserção dos sujeitos nesse discurso, também ajudam a perpetuar a própria instituição discursiva. Para o autor, fazer uma análise da prática discursiva seria resgatar nos textos produzidos e consumidos por uma comunidade discursiva o enlaçamento entre o modo de enunciar e o modo de agir apontados como legítimos segundo a formação discursiva de referência. O analista fará tal resgate mediante a observação de planos da semântica global que se encarregam de materializá-lo.

Maingueneau (2001, p.84) defende que um “texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. Desse modo, “o discurso pressupõe uma situação de enunciação que expõe não as circunstâncias empíricas da produção do enunciado, mas a cena que o discurso institui para concretizar o que diz” (JOUBERT, 2011, p.41). Os postulados da Análise do Discurso introduzem a cena discursiva como um espaço “instituído, definido pelo gênero de discurso, mas também sobre a dimensão construtiva do discurso, que se ‘coloca em cena’, instaura seu próprio espaço de enunciação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 95, apud STURM, 2006, p.97). Observa-se uma relação paradoxal e necessária entre cenografia e discurso, pois esta seria para Maingueneau (2008, p.118), ao mesmo tempo, origem e produto do discurso: “ela legitima um enunciado, que retroativamente, deve legitimá-la e estabelecer que essa cenografia de onde se origina a palavra é precisamente a cenografia requerida para contar uma história, para denunciar uma injustiça etc.”. A cena de enunciação pressupõe três outras cenas que Maingueneau (2001) classifica em cena englobante, cena genérica e cenografia. A primeira corresponde ao tipo de discurso, a segunda encontra-se associada a um gênero e a terceira refere-se à cenografia do discurso.

Conforme o autor, a cenografia encenada pelo discurso supõe a instauração de uma dêixis discursiva que se constrói no discurso em função de seu próprio universo. A dêixis aponta para a existência de três instâncias, em que a enunciação aparece

ancorada: o par enunciador e co-enunciador, como instâncias subjetivas da enunciação, a cronografia e a topografia, que são, respectivamente, o tempo e o espaço ideológicos de onde enunciam esses participantes. Essas três instâncias discursivas sofrem as coerções semânticas da formação discursiva à qual se filia um dado discurso, é essa mesma formação discursiva que determina que a produção de um enunciado que lhe é próprio seja realizada somente por um enunciador autorizado, inscrito em um certo lugar e em um dado tempo, que também deverão ser compartilhados pelo co-enunciador correspondente.

2 Considerações sobre a prática discursiva midiática direcionada a segmentos profissionais

Segundo Abiahy (2000), são as revistas o produto midiático mais propício à segmentação em diferentes públicos e são elas que servirão de objeto de análise para perscrutar o que a mídia tem direcionado sobre o trabalho a trabalhadores. A função desses produtos, segundo a autora, é agregar indivíduos de acordo com suas afinidades, “ao invés de tentar nivelar a sociedade em torno de um padrão médio de interesses que jamais atenderia à especificidade de cada grupo.” (ABIAHY, 2000, p. 6). A reflexão da autora sobre esse movimento midiático do jornalismo especializado aponta que

As informações de interesse pessoal tornaram-se mais importantes para a maior parte dos leitores do que assuntos que ao longo do tempo eram reconhecidos como fundamentais para a sociedade inteira. Provavelmente esta é a consequência da evolução dos meios de comunicação. A Sociedade da Informação, ao oferecer tanta variedade de veículos informativos, aumentando a capacidade de escolha do receptor, tornou-o mais qualificado a identificar-se com determinado material informativo. (ABIAHY, 2000, p. 13).

Por isso, conforme a autora, o desenvolvimento material dos meios de comunicação mudou a forma das pessoas se relacionarem com o produto informativo. As produções especializadas compreendem que justamente pelo excesso de informação que chega diariamente, o indivíduo sente necessidade de uma orientação para o que seja de seu maior interesse, por conta disso existe a busca crescente por materiais mais direcionados. A autora esclarece ainda que muitas revistas não ultrapassam o lançamento, ficam apenas na fase experimental, mas ainda assim os dados sobre a

publicação desses produtos são reveladores, porque demonstram que as publicações cada vez mais aderem a essa lógica da fragmentação. As revistas são veículos que por sua natureza valorizam a multiplicidade e a formação de um público específico.

Lúcia Santaella (1996, apud ABIAHY, 2000, p.14) acredita que, guardadas as devidas proporções, pode-se considerar que o crescimento de publicações direcionadas, junto com o declínio das grandes redes, pode favorecer a pluralidade dos pontos de vista. Santaella, ao analisar a proliferação das mídias, pôde afirmar que um dos princípios para o acesso democrático à informação seria a convivência entre as mais diversas opiniões veiculadas por inúmeros meios, sejam de natureza igual ou diferente:

Ou seja, quanto maior for o número de mídias e quanto mais diferenciadas e plurais forem suas linhas de compreensão e construção interpretativa dos fenômenos, mais democrática será a rede das mídias, na medida em que a multiplicidade dos pontos de vistas fornece ao público receptor alternativas de escolha entre interpretações diversas. (SANTAELLA, 1996:37 apud ABIAHY, 2000, p.14).

Reconhecendo-se, mesmo que primariamente, a função social desse tipo de publicação, a continuidade desta pesquisa buscará aprofundar, por meio da análise dos textos selecionados de revistas destinadas a segmentos profissionais, o funcionamento discursivo que neles imperam para apontar aos sujeitos trabalhadores os estereótipos no processo de formação de saberes para a realização do trabalho e as práticas de regulação da atividade de trabalho.

Eleveu-se como objeto de análise para este artigo a revista destinada a um público especializado intitulada “Gestão e negócios”¹. A revista é publicada mensalmente pela editora Escala, uma empresa de mídia segmentada presente desde 1992 no mercado nacional. Conta com a direção geral de Angel Fragallo e com os redatores: Angela Miguel, Fabio Silvestre Cardoso e Marcelo Casagrande. “Gestão e negócios” apresenta-se em versão impressa e digital e disponibiliza alguns textos gratuitamente na rede. É uma publicação destinada ao mundo corporativo, que define como seu propósito oferecer a profissionais e empreendedores um conteúdo dinâmico e engajado, buscando promover a formação desses sujeitos em torno de temas comuns ao dia-a-dia do profissional brasileiro. A revista afirma que suas matérias são “ideais para homens e mulheres que visam potencializar sua carreira e chegar ao lugar mais alto do

¹ Disponível no *site*: <<http://revistagestaoenegocios.uol.com.br/index.asp>>. Acesso em: 05 de abril de 2014.

mercado e da empresa em que atuam.”². Para isso, a revista se propõe a trazer em suas publicações um panorama do mercado e dicas de investimentos, recursos humanos, responsabilidade social, marketing, comportamento, exportação e outras dicas que visam a ajudar o público leitor a alcançar o sucesso profissional. Pela forma como a revista se apresenta ao seu público leitor, já há indícios de que a prática discursiva que passa a se instituir possui um caráter pedagógico, na qual os profissionais responsáveis pela produção do produto midiático assumem o lugar de quem forma os profissionais do mundo corporativo para realizarem um trabalho bem sucedido. Na chamada das matérias na página inicial do *site* da revista predominam os verbos no imperativo e, em geral, são verbos que revelam uma ordem assimétrica entre os sujeitos da enunciação, como demonstram os exemplos abaixo:

Entenda qual o verdadeiro papel da burocracia nas empresas.
(17/04/2014)³.

Saiba como motivar um funcionário e melhore o relacionamento entre patrão e empregado. (21/02/2014)⁴.

*Veja 7 dicas para você ter uma empresa de sucesso e conquiste o mercado!*⁵.

Os verbos “entender”, “saber” e “ver”, na forma imperativa, apontam para um lugar de enunciação em que um sujeito que sabe, que entende e que vê se reporta a um sujeito que não entende, que não sabe e que ainda não vê. Ao conduzir o co-enunciador a um estado de maior consciência acerca do mundo corporativo, esse profissional estará apto a “melhorar o relacionamento entre patrão e empregado” ou a “conquistar o mercado”, ou seja, a se tornar um profissional bem sucedido. A comunidade discursiva que se constitui por esta prática discursiva se singulariza pela ordem assimétrica entre aqueles que sabem e podem dizer sobre a melhor forma de realização do trabalho e

² Disponível no *site*: <<http://assine.ibanca.com.br/vitrine/corporativo/gestao-e-negocios-18.html>>. Acesso em: 05 de abril de 2014.

³ Disponível no *site*: <<http://revistagestaoenegocios.uol.com.br/reportagens/burocracia-nas-empresas/1916/>>. Acesso em: 18 de abril de 2014.

⁴ Disponível no *site*: <<http://revistagestaoenegocios.uol.com.br/reportagens/como-motivar-um-funcionario/1863/>>. Acesso em: 18 de abril de 2014.

⁵ Disponível no *site*: <<http://revistagestaoenegocios.uol.com.br/reportagens/7-dicas-para-voce-ter-uma-empresa-de-sucesso/1844/>>. Acesso em: 18 de abril de 2014.

aqueles que precisam aprender a como realizá-lo bem. Reconhecem-se, então, mecanismos de formação para o trabalho e de regulação de suas práticas.

A página inicial do *site* da revista está dividida nos seguintes itens: perfil empreendedor, radar corporativo, mapa mina, top franquias, artigos e reportagens. Ainda na primeira página, estão expostas algumas manchetes de matérias recentes, cada uma contendo breve introdução a respeito do assunto. No final da página há um espaço aberto para o público interagir por meio de comentários, podendo dar opiniões e sugestões para a revista.

Para a continuidade da análise sobre a prática discursiva de formar para o trabalho e de regulá-lo, foram selecionados dois artigos publicados na revista: o primeiro intitulado “3 tipos de funcionários dentro de uma empresa”, publicado em 18 de fevereiro de 2014, e o segundo, “Como aproveitar melhor o seu tempo”, publicado em 07 de março de 2014.

3 A valorização do profissional na cena midiática: traços de um sistema de restrições semânticas

O primeiro texto selecionado para a análise da cena de enunciação constituída para a formação para o trabalho e sua regulação no campo midiático é de autoria de Guilherme Rego, apresentado como Diretor da Elevartis®, Coach e Conselheiro Administrativo. As qualificações apresentadas do autor do texto reforçam o caráter pedagógico da publicação. Trata-se de um conselheiro, de um profissional legitimado no mundo corporativo a orientar os sujeitos do trabalho. O texto discorre sobre uma classificação proposta por Paul Stoltz para o modo como os funcionários das empresas comportam-se em um contexto de adversidades. Cada tipo é inicialmente definido, em seguida discorre-se sobre o que cada tipo representa para as empresas e por fim defende-se que cada indivíduo deve observar seu comportamento no trabalho para reconhecer qual tipo o define.

Vale a pena destacar que as três classificações propostas definem os tipos de funcionários em categorias que variam em uma escala entre o indesejável e o desejável no espaço do trabalho. O indesejável (denominado desistente) é o funcionário que não combate o contexto de adversidade e se coloca frente a ele no papel de vítima. O desejável (denominado alpinista) é o funcionário que se sente desafiado no contexto de

adversidade e trabalha para superá-lo. Entre esses dois polos há um lugar intermediário (denominado campista), ocupado pelo funcionário que, no contexto de adversidade, faz o “mínimo necessário” para permanecer no emprego. Aquele que ocupa esse lugar intermediário deve estar atento, pois “pode se tornar um alpinista temporário, mas também pode virar um desistente implacável”. Defende-se no texto que o lugar que o funcionário ocupa na empresa é definido por ele mesmo: “Você é a sua maior fonte de motivação”. Então, pressupõe-se que, nessa formação discursiva, o contexto do trabalho não deve afetar o trabalhador, que desenvolve uma “competência comportamental” intrínseca requerida para que possa manter-se no emprego: “somos contratados por nossas competências técnicas e demitidos pela falta de alguma competência comportamental”. Definido que o perfil do sujeito trabalhador é de sua inteira responsabilidade, o texto passa a assumir a cenografia da auto-ajuda destinada à transformação do sujeito do trabalho: “O objetivo deste artigo é estimulá-lo a refletir e observar-se”. Esse processo de transformação deverá conduzir o trabalhador ao paraíso empresarial: “Dessa maneira podemos escalar todas as montanhas que quisermos e ter uma qualidade de vida maravilhosa”.

O segundo texto selecionado para a análise da cena de enunciação constituída para a formação para o trabalho e sua regulação no campo midiático é de autoria de Luiz Martins, apresentado como antropólogo, professor e consultor de empresas, também um profissional legitimado no mundo corporativo a orientar os sujeitos do trabalho. E é esse o propósito do texto, já anunciado na sua chamada: “Luiz Martins é antropólogo e dá dicas de como aproveitar melhor o seu tempo”. O texto já inicia definindo o objeto de desejo no mundo corporativo: “Um dos mais simples e maiores segredos das **pessoas de sucesso** é que elas estão sempre adiantadas” (grifo do autor). A busca da comunidade empresarial é pelo sucesso, portanto, a publicação orienta o seu público leitor a encontrar formas de alcançá-lo. Novamente a cenografia constituída pelo e no texto é a auto-ajuda, oferecendo ao público leitor a receita de transformação que o conduzirá a um cenário desejável: “Aprenda a viver adiantado e você se surpreenderá como tudo ficará mais fácil; como o dia passará a render mais e o quanto você encantará as pessoas com a sua calma, tranquilidade, equilíbrio, temperança e, por que não, alegria”. Novamente reconhece-se a formação discursiva que entende o sujeito do trabalho como imune aos problemas do contexto em que se insere: “Vejo pessoas que chegam atrasadas em seus empregos. Não consigo chegar no horário, me disse uma

funcionária. Chego sempre 10 minutos atrasada todos os dias, completou. Ora, se ela chega todos os dias 10 minutos atrasada, seria muito fácil resolver o problema: bastaria sair de sua casa 15 minutos antes”.

Na cena midiática, portanto, a valorização do profissional é resultado do seu empenho em tornar-se melhor. Os dois textos selecionados para a análise, destinados aos trabalhadores das empresas, assumem uma formação discursiva sobre o contexto do trabalho que imputa ao trabalhador a responsabilidade pelo seu sucesso nas organizações corporativas. Por essa razão se tornam imperativos os canais por meio dos quais as empresas devem falar ao trabalhador sobre o melhor modo de ser. O trabalhador deve estar adiantado “no tempo, no conhecimento, na vontade, na organização”, “ter energia infinita”, entregar “mais do que é pedido com qualidade superior à esperada”, buscar a evolução, tudo isso olhando para si mesmo para encontrar o caminho da transformação sem questionar se o contexto do trabalho ou mesmo o contexto político-social favorece essa transformação. A formação para o trabalho e sua regulação não inclui também a transformação das organizações empresariais, mas uma adaptação dos sujeitos às suas necessidades.

Considerações finais

O campo midiático alinha-se ao campo empresarial para fazer chegar, ao sujeito do trabalho, as orientações consideradas necessárias para a sua adaptação às necessidades das organizações corporativas. São dois campos da atividade humana que se articulam em função do mesmo propósito, tornar o sujeito mais produtivo no contexto do trabalho. A produção midiática articulada ao campo do trabalho se efetiva tanto no interior das empresas, em diferentes formas da comunicação interna, quanto no espaço próprio da informação, o jornalismo especializado em segmentos profissionais. Em ambos os espaços, cruzam-se as vozes e os saberes dos profissionais de cada um dos campos da atividade humana. A investigação desse contexto diverso e complexo de discursos sobre o trabalho se torna relevante, uma vez que identificar os sentidos que são produzidos e circulam sobre as formas de realizar o trabalho permite reconhecer os modos de construção das identidades do trabalhador e as relações que são tecidas nesses espaços por meio do exercício da palavra, permite, ainda, gerar também discursos de resistência contra essas identidades e as formas dessas relações em busca de espaços que garantam maior abertura para as vozes dos trabalhadores expressarem também suas

necessidades em relação ao trabalho e assim valorizar também o trabalhador pelo o que ele tem a dizer sobre as formas de realizar o trabalho, em uma relação que seja verdadeiramente mais colaborativa. Desse modo ratifica-se o postulado de Souza-e-Silva (2002, p.72) quando afirma que “o retrabalho permanente das normas supõe também um retrabalho dos discursos”.

Considerando-se que é impossível dissociar o trabalho das práticas discursivas, a Análise do Discurso também é uma disciplina que deve ser convocada para pensar o trabalho e a Ergologia uma disciplina que deve ser convocada para pensar a linguagem no ponto de contato entre essas práticas humanas.

Referências

- ABIAHY, Ana Carolina de Araújo. *O jornalismo especializado na sociedade da informação*. 2000. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abiahya-ana-jornalismo-especializado.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2014.
- FREITAS, Ernani Cesar de; CHIARADIA, Itatiane. Práticas discursivas em contextos sociais: linguagem e trabalho em uma associação de catadores de materiais recicláveis. *Revista Moara*. Belém, v. 38, n. 1, p. 81 – 91, jul. – dez. 2012.
- JOUBERT, Patrícia de Castro. *Comunicação e relações de trabalho no contexto empresarial: a prática discursiva de um informativo organizacional*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Luiz. *Como aproveitar melhor o seu tempo*. In: Revista Gestão e Negócios. 2014. Disponível em <http://revistagestaoenegocios.uol.com.br/artigos/como-aproveitar-melhor-o-seu-tempo/1891/>. Acesso em 01 de abril de 2014.
- REGO, Guilherme. *3 tipos de funcionários dentro de uma empresa*. In: Revista Gestão e Negócios. 2014. Disponível em <http://revistagestaoenegocios.uol.com.br/artigos/3-tipos-de-funcionarios-dentro-de-uma-empresa/1842/>. Acesso em 01 de abril de 2014.
- SOUZA-E- SILVA, Maria Cecília Perez. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E- SILVA, Maria Cecília Perez; FAÏTA, Daniel (orgs.).

Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

STURM, Ingrid Nancy. *“Você está chorando ou vendendo lenço?”*. As relações interdiscursivas no discurso sobre o trabalho na administração moderna: a prática discursiva da Você SA. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANÁLISE SEMIÓTICA DO CONTO “PESCADORES”, DE ARTHUR ENGRÁCIO

Thays Freitas Silva (PPGLA/UFAM)

Introdução

Nascido em Manicoré, Amazonas, Arthur Engrácio da Silva participou do Clube da Madrugada, atuando como ficcionista. O Clube da Madrugada, como se sabe, foi o mais importante movimento artístico-cultural na história da literatura no Amazonas. Para elaborar a sua prosa de ficção, Engrácio elegeu o conto como a “forma” de sua preferência, talvez pelo fato de que a narrativa curta se adaptasse melhor à sua necessidade de comunicação imediata com o leitor.

Embora tenha enveredado em algumas narrativas por cenários urbanos, são os cenários interioranos que permeiam a quase totalidade de seus escritos ficcionais. O conto “Pescadores”, que é objeto deste estudo, faz parte do seu livro de estreia, *Histórias de submundo* (1960), que é composto de doze contos, entre os quais cinco são de cenário urbano e sete se desenrolam rodeados pelo cenário natural do universo interiorano.

Além de escrever como ficcionista, Engrácio dedicou-se também ao ofício de crítico literário, e, como tal, defendia a ideia de que literatura verdadeiramente amazônica é aquela que tem como cerne homem e sua relação de produção com a natureza.

Segundo Jorge Tufic (1984, p. 28), “Não há literatura no Amazonas”. Ao dizer isso, ele estava se referindo à letargia literária em que o Amazonas se encontrava até a primeira metade do século XX, no entanto, em 1954 fez-se o Clube da Madrugada (doravante CM). Foi o movimento cultural de maior expressão no Amazonas, que através de novos autores, reconstruiu seu cenário literário. Tufic recorda que, no contexto do surgimento do CM, havia uma defasagem estética da literatura amazonense em relação ao que se produzia nos grandes centros do Brasil. Assim, o Clube tornou-se signos de ruptura e novidade (TUFIC, 1984).

Os contos de Engrácio se notabilizaram pela recorrência da temática da vida do caboclo no interior das florestas. Na contística engraciana, a natureza ora é o pano de fundo, sempre espreitando as personagens, ora interfere decisivamente na ficção. Nesse sentido, parece ser uma contradição o fato de Engrácio criticar autores que humanizaram a floresta (ENGRÁCIO, 1976), levando-se em conta que ele, em sua forma única de engendrar a ficção, com uma espécie de economia narrativa, e assim mudando o foco do natural, estaria exercitando também uma forma inovadora de humanizar a natureza.

Leão (2011) diz que, na ficção engraciana, o ameaçador da natureza, o que escapa do social, não é tanto a(s) planta(s) como é o animal. Nota-se que o conto “Pescadores” possui tal característica. O cenário permanece sendo o do extrativismo (da borracha, da castanha ou mesmo da caça ao jacaré, também uma atividade extrativista).

Leão (2011, p. 137) elabora ainda um interessante comentário sobre o enredo do conto:

(...) dois amigos decidem abandonar o trabalho com a borracha para aventurar-se na caça a jacarés. À noite, enquanto esperam a melhor hora para a investida, permanecem numa canoa, que flutua nas águas calmas de um lago. Ao redor, os elementos naturais como que os acompanham provocativamente: os vagalumes nas árvores, uma coruja que pia e é tomada por mau agouro. Quando enfim divisam um enorme jacaré, um dos pescadores se distrai e a canoa soçobra, trocando irremediavelmente os papéis entre caçadores e presas.

Segundo Greimas e Courtes (2011, p. 206), o sentido do texto não é apreendido através de uma simples leitura, mas sim por uma análise de níveis de leitura, que geram um percurso “que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto”. Desse modo, objetivo apresentar a construção de sentido do conto “Pescadores”, além de identificar as diversas isotopias que compõem a narrativa e a interação do *plano do conteúdo* com o *plano da expressão*. Apoiada na noção de percurso gerativo, a análise do conto desenvolveu-se em três etapas: o nível das estruturas fundamentais, o nível das estruturas narrativas e o nível das estruturas discursivas. O estudo explora também as dicotomias presentes no texto. A análise da construção de sentido da narrativa ocorreu através dos seguintes planos de sentido:

patrão x empregado, homem x bicho, sobriedade x embriaguez, adulto x criança, vida x morte. A base teórica da análise são os estudos semióticos de Greimas (2011; 1975) e a teoria da linguagem de Hjelmslev (2013), além dos postulados de análise do discurso de Barros (2005) e Fiorin (2013).

Os estudos sobre as obras de Arthur Engrácio ainda são escassos. Apesar de ser um autor ímpar nas letras amazonenses, um intelectual de obra vultosa e referenciada qualitativamente, ainda é pouco conhecido no Amazonas. Dessa forma, acredito que esta pesquisa poderá contribuir, em primeiro lugar, para ampliar o interesse de estudantes, pesquisadores e público em geral pela obra de Arthur Engrácio; e em segundo lugar, para estimular a prática da interface da literatura com a teoria semiótica, como uma alternativa intrínseca de análise literária em contraposição às abordagens que se prendem tão-somente a aspectos extratextuais.

1 A abordagem semiótica

A semiótica insere-se no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto. Dessa forma, “a semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 07). Um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um “todo de sentido”, e pela sua configuração como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário.

Na abordagem semiótica, o texto é engendrado através do percurso gerativo do sentido (também chamado de plano de conteúdo). Sobre o plano de expressão e o plano de conteúdo, Louis Hjelmslev diz que: “a função semiótica é, em si mesma, uma solidariedade: expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe necessariamente o outro” (HJELMSLEV, 2013, p.54), ou seja, uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão. A semiótica deve ser assim entendida como a teoria que procura explicar o(s) sentido(s) do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano do conteúdo.

O plano do conteúdo é formado por três níveis: nível fundamental ou das estruturas fundamentais; nível narrativo ou das estruturas narrativas; nível do discurso ou das estruturas discursivas. Os sentidos dos textos são construídos a partir de um

percurso gerativo que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Barros (2005, p. 09) expõe esses três níveis de forma concisa e simplificada, mas os explicita de maneira satisfatória para os fins desta pesquisa:

(...)

- a) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- b) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- c) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

O sentido de um texto passa, portanto, por várias etapas, a partir da forma como cada uma se expõe e se relaciona. Trata-se de uma interessante proposta de abordagem de textos diversos. É claro que não assumo o equívoco de imaginar que apenas esse tipo de análise seja capaz de abarcar todas as complexidades dos textos e que as questões sociais não sejam também elementos construtores de sentido. A crítica sociológica e outras correntes, textualistas ou não, têm cada uma o seu mérito e a sua validade como escopos teóricos, embora apontem em direções diametralmente opostas. No entanto, meu intuito neste artigo é exercitar um olhar sobre o texto aparelhado pela teoria semiótica.

2 A isotopia e seus olhares dicotômicos

Para iniciar nosso percurso, vejamos o conceito de isotopia apresentado Greimas e Courtes (2011, p. 245-246). Segundo eles, em termos gerais trata-se “da iteratividade, no decorrer de uma cadeia sintagmática, de classemas, que garantem ao discurso-enunciado a homogeneidade”. Logo, as isotopias são múltiplas possibilidades de sentido contidas em um texto, o que o torna plurissignificativo, podendo ser lido através da observação dos variados planos de sentido que o perfazem.

Na escrita de um texto, verificamos esse fenômeno através da reiteração, da repetição de estruturas, da redundância, da recorrência de traços semânticos ao longo do discurso (FIORIN, 2013, p. 112). Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que o conto “Pescadores” é uma narrativa composta a partir de diversos planos de sentido.

Desse modo, é possível realizar a leitura do conto por meio de suas várias isotopias.

Há no texto de Engrácio várias dicotomias ou oposições binárias. Cada uma delas constroi planos de sentidos diferentes, permitindo assim leituras a partir de diversas perspectivas. Logo, “a significação pressupõe a existência da relação: é o aparecimento da relação entre os termos que é a condição necessária da significação” (GREIMAS, 1975, p. 28). Entre as oposições semânticas do texto engraciano, sobressaem as seguintes: patrão x empregado, homem x bicho, sobriedade x embriaguez, adulto x criança, vida x morte. Essas dicotomias são a base da construção do percurso gerativo de sentido do texto, pois é a partir delas que se organiza a narrativa.

2.1 Primeira dicotomia: patrão x empregado

A atividade extrativista pressupõe a relação entre patrão e empregado. Esse tema é recorrente nas letras amazonenses, porém Arthur Engrácio, com sua peculiar forma de escrita, reconstrói essa relação de forma singular. A dicotomia patrão x empregado é perceptível em “Pescadores”. No nível fundamental, essa oposição semântica norteia o conto. O que ocorria nos rincões amazônicos era uma exploração em cadeia, sendo que o seringueiro era explorado pelo seringalista, que era explorado pelas casas aviadoras, que eram exploradas pelo capital. Como em qualquer cadeia de exploração, quem está na base (nesse caso o seringueiro) era sempre o mais explorado, enquanto quem está no topo auferia os maiores lucros com menor esforço.

Na narrativa, o autor explicita que a atividade extrativista em questão era a borracha: “o lago, apesar de distante e explorado, ainda oferecia oportunidade para quem não fosse cabra morredor. Não interessava mais borracha, balata, caucho” (ENGRÁCIO, 2005, p.55). Boa parte dos seringueiros vinham do Nordeste sob a ilusória promessa de abastadas condições financeiras. Ao chegar, percebiam a armadilha preparada por seus algozes, que lhe cobravam desde a passagem do sertão ao seringal até a aquisição de materiais necessários para o trabalho. Esses e outros gastos eram cuidadosamente contabilizados desde sua partida, lá no sertão distante. Tornavam-se prisioneiros por dívidas, pois a dívida contraída nos barracões (relativa à aquisição de alimentos, medicamentos, insumos e ferramentas de trabalho) evoluía em progressão geométrica, ou seja, multiplicando-se, enquanto a produção do látex que haveria de quitar essa dívida crescia em progressão aritmética, isto é, somando-se. Por esta

analogia matemática, fica fácil entender o alarmante e absurdo sistema de exploração do empregado pelo coronel nos seringais.

O patrão era sempre explorador e impiedoso, mesmo em face de muitos pedidos lamuriosos e genuinamente pesarosos do seringueiro. Na dicotomia em questão, temos o Patrão, o termo disfórico e o Empregado o termo eufórico. Ou seja, Patrão com valor negativo e Empregado, valor positivo. Assim Engrácio (2005, p.55-56) mostra em:

Patrão sempre ganancioso a lhes roubar no preço, no peso, em tudo. Fim de fábrica, pensava em comprar uma calça, cadê dinheiro? “Seu Isodório, tome lá a sua conta corrente. Tantos quilos de açúcar, tantos de feijão, tantos de jabá. O “senhor” fica me devendo tanto. São precisos tantos quilos de borracha para cobrir essa diferença. Cave no fundo seo Isidório. Não facilite...” Era só o que se ouvia. Às vezes arriscava: patrão precisava uns metro de fazenda pra família que está toda nua... Não lhe deixava acabar de falar. “Não pode ser homem de Deus, não pode ser! Tire primeiro o produto! Senão nada feito! Ouviu?”

No nível narrativo, há a transformação do estado de conjunção do patrão e o domínio extrativista, para a disjunção, que ocorre quando o empregado, cansado de da insuportável exploração, resolve iniciar seu trabalho em outra atividade extrativista: a caça ao jacaré. Portanto, a mudança acontece em decorrência dos abusos constantes sofridos pelo empregado.

Quanto ao nível discursivo, uma possível leitura do conto é sob o viés da exploração da atividade extrativista da borracha. O patrão e seu domínio e o empregado sendo sempre a base dessa cadeia. A narrativa mostra como a busca do homem pela autonomia econômica, além da tentativa de saída do ciclo de miséria.

2.2 Segunda dicotomia: homem x bicho

A dicotomia homem x bicho está engendrada de forma singular no conto de Engrácio, que se trata de uma prosa tangenciada pela natureza, como acontece em grande parte de suas narrativas, que o amazônida é focalizado em sua realidade imediata, sem idealizações, mas também sem caricaturizações. No conto, a natureza desencadeia uma atmosfera de fatalismo, uma vez que os elementos constitutivos do reino animal, são continuamente retratados como vetores de morte ou fatalidade.

Segundo Leão (2011, p. 137), “não se trata mais do desafiador reino vegetal ou da suntuosidade da floresta: o vegetal encarna o social, ou dele faz parte”. Assim, na prosa engraciana, não só a floresta mas também os animais (o bicho) interferem no

homem. No conto em questão, o jacaré tem o papel de agente transformador da narrativa. A princípio, o anfíbio seria a caça, mas por um leve descuido humano, ele virou caçador: “quando enfim divisam um enorme jacaré, um dos pescadores se distrai e a canoa soçobra, trocando irremediavelmente os papéis entre caçadores e presas” (LEÃO, 2011, p. 137).

Desse modo, no nível fundamental, na dicotomia homem x bicho, o primeiro termo recebe ao valor eufórico, ou seja, o valor positivo de agente que deixou de ser explorado nos barracões e ganharia autonomia econômica. Já o segundo termo, seria o de valor negativo, o que é inferior, a caça, objeto de uso. Esses valores se estabelecem em um primeiro momento da narrativa, em um nível aparente.

No nível narrativo, temos a transformação da conjunção do homem, agente, o caçador com seu poder, com o domínio da situação, para a disjunção de caça. Isto é, o homem se transforma em presa. O jacaré, o bicho, que no primeiro momento é o alvo, passa a ser o agente transformador.

No nível discursivo, vemos na prosa engraciana a escolha pelos animais em sua dinâmica sobrepõe-se aos vegetais, estáticos. Os jacarés impedem a autonomia econômica, resultando na intervenção da natureza. Ocorre o uso moral da natureza, em que o autor vai além de explorar a beleza amazônica, e insere o animal como agente em suas narrativas.

2.3 Dicotomia sobriedade x embriaguez

Nos barracões, o sofrimento e as mazelas humanas eram sufocados através da bebida alcoólica. A cachaça, mais especificamente, oferecia uma válvula de escape para a realidade do seringueiro: “no fundo: um sofredor, um recalado, que buscava no álcool alguns dos seus raros momentos de prazer. Tinha necessidade” (ENGRÁCIO, 2005, p.55). Além de seu efeito anestésico, o valor baixo nas tabernas ajudava a fomentar o hábito da bebida e das festas, embrenhadas nas matas. Trata-se de uma imagem recorrente na literatura sobre os seringais.

O conto “Pescadores” expõe o vício da bebida de Zé Pedro: “Era de beber um pouco mais, e ficava assim: palrador, gabola” (ENGRÁCIO, 2005, p.55). Mas em seguida é revelado que a bebida é algo comum naquele ambiente: “chamava-o cumpadre, mas era mais que um irmão seu. Se revezavam nos serviços, bebiam cachaça juntos, discutiam às vezes” (ENGRÁCIO, 2005, p. 55).

O nível fundamental se apresenta através da euforização da sobriedade e a disforização da embriaguez, pois, devido ao leve torpor sofrido por Zé Pedro, Isidório não consegue dominar a presa sozinho. O que seria a salvação foi causa da morte de ambos. Uma morte que não é descrita objetivamente no conto, mas sugerida por meio da exploração do poder de sugestão da linguagem pelo narrador.

A conjunção da sobriedade com a vida e a transformação com a disjunção da embriaguez determinam a mudança na narrativa. Ao iniciar, o conto apresenta a ideia de que as personagens finalmente conseguiriam livrar-se do domínio, do círculo vicioso que se encontravam. Porém, devido à embriaguez, e como consequência dela, o torpor de Zé Pedro, as personagens são devoradas pela própria caça.

No nível discursivo, nota-se o tema do álcool utilizado como anestésico para as dores do seringal. O caboclo, para esquecer, mesmo que por horas, a sua condição, entrega-se para aquele que era o vício mais barato e rápido nas matas.

2.4 Quarta dicotomia: adulto x criança

A família como núcleo primário de pai, mãe e filhos é praticamente inexistente nos contos de *Histórias de submundo*. Contudo, no conto “Pescadores”, a figura da criança e da família aparece, pressupondo a dicotomia Adulto x Criança: “Manuel, Serafim e Patriolina, a caçula, a quem chamava Patuquinha e para a qual ia comprar no primeiro regatão, uma bunecra” (ENGRÁCIO, 2005, p. 55).

A motivação dos pescadores era melhorar também as condições de vida de suas famílias. Ao apresentar o pedido de Patuquinha por uma “bunecra”, algo tão simplório, nota-se a escassez e penúria que as crianças vivenciavam. Quando está preparado para o ataque, Isidório logo imagina todas as ações que poderiam realizar com as benesses dessa caça: “a pescaria será melhor do que supunha. Pagará tudo quanto deve. Joana terá o vestido novo que pediu. Patuca também será contemplada com sua bunecra. Ele para si só faz questão mesmo da igarité nova que já encomendou.” (ENGRÁCIO, 2005, p. 57).

Temos no nível fundamental a criança, a ideia de esperança, a motivação de renovação, assim é o termo eufórico. Já o adulto, desiludido por tantas mazelas vivenciadas nos seringais e apenas pretende obter sua independência financeira, sendo o termo disfórico.

Assim, no nível discursivo, a criança é a motivação para a esperança de

melhores condições de vida. Significa a descendência, e o adulto está buscando que essa geração não seja dominada pelos seringalistas, assim a tentativa de ser autônomo economicamente é uma busca de libertar a geração seguinte dos desmandos do barracão.

2.5 Quinta dicotomia: vida x morte

A oposição semântica entre vida e morte no conto de Arthur Engrácio é marcada pelo ritmo da narrativa. Sua prosa é a representação do homem. Quanto a isso, Leão (2011, p. 162) diz que “a literatura de Arthur Engrácio pauta-se por uma estética que poderíamos chamar de ‘realismo social regional’, expressão que congrega as três faces de sua produção contística”, ou seja, a vertente realista, o enfoque social e a ambientação regional.

Uma possível leitura é sob viés do fatalismo, que é bem representado no trecho da morte dos pescadores. As personagens, em ato desesperado, clamam por intercessão divina, e com uma palavra o narrador define a tentativa de autonomia de Isidório e Zé Pedro: Infeliz. “Mão firme, calcula bem o lance e atira. Infeliz. Zé Pedro dorme no piloto. Impossível controlar agora a montaria. Valha-me Deus! Mãe Santíssima! Um ligeiro matraquear, um rude bater de corpos e dois gritos de lancinante angústia esvaem-se na imensidão da noite tranquila” (ENGRÁCIO, 2005, p.57).

Em um nível fundamental, o eufórico é a vida, o disfórico é a morte. A ideia de renovação e de livrar-se do domínio do despotismo nos seringais é o que motiva Isidório a abandonar o barracão: “um dia chegou em casa e falou grosso: muié, deixei hoje o barracão. Ela não se mostrou surpresa” (ENGRÁCIO, 2005, p.56).

Já o nível narrativo apresenta a conjunção da vida e a esperança de autonomia econômica, e a transformação para a disjunção da morte e o encerramento de independência. No nível discursivo, o fatalismo nas brenhas da floresta e o eterno anseio por liberdade.

Considerações finais

O conto “Pescadores” é considerado uma narrativa plurisotópica. Conceito esboçado por Fiorin (2013) que significa o discurso possuidor de várias isotopias. Entendemos por isotopia a concretização de vários planos de sentido, variadas

possibilidades de leitura. Logo, a multiplicidade de olhares sobre a obra de Arthur Engrácio é enorme, resultando em riqueza literária apresentada em sua ficção. “Se dizemos que a estética realista e o foco social são características que Engrácio reaproveita de prosadores cuja influência lhe é bem vinda – ou no mínimo inevitável, é no entanto o elemento regional que medeia decisivamente a sua relação com qualquer literatura que lhe pareça exógena” (LEÃO, 2011, p.162).

Entre as isotopias percebidas no conto, que foram exploradas neste estudo, o grande destaque deve ser dado às oposições homem x bicho e patrão x empregado. Elas são as molas propulsoras de diferentes planos de sentido, de onde desencadeiam-se muitos outros, como as oposições vida x morte e sobriedade x embriaguez. Em última análise, “Pescadores” trata-se de um conto que traduz, em imagens literárias impressionantes, a multiplicidade de sentidos do universo do homem interiorano da Amazônia (de maneira muito especial o seringueiro, o ribeirinho), que Engrácio tão singularmente recria em suas narrativas.

Referências

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu D. Lima, Diana L. P. De Barros, Eduardo P. Cañizal, Edward Lopes, Ignacio A. da Silva, Maria José C. Sembra, Tiekko Y. Miyazaki. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Sobre o sentido. In: _____, *Sobre o sentido*. Ensaaios semióticos. Tradução de Ana Cristina C. Cezar et al. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 07-17.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. 3ª reimpr. da 2. ed. de 2003. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HÉNAULT, A. *História concisa da semiótica*. Tradução Marcus Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

TUFIC, J. *Clube da madrugada: 30 anos*. Manaus: Imprensa Oficial, 1984.

ENGRÁCIO, A. *A berlinda literária*. Manaus: Prefeitura Municipal, 1976.

ENGRÁCIO, A. *Histórias de Submundo*. 2. ed. Manaus: Valer; Edua; Governo do Estado; Uninorte, 2005.

LEÃO, A. *Amazonas: natureza e ficção*. São Paulo: Annablume; Manaus: FAPEAM, 2011.

GUEDELHA, C. A. M. *Euclides da Cunha – dois livros como vingança*. Manaus: Revista Decifrar, vol. 02, nº 1 (jul/dez-2013). Disponível em: www.revistagepelip.com

AS METÁFORAS CONCEPTUAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de ser a língua natural da comunidade surda, também reflete as singularidades do mundo surdo, onde ser surdo é fazer parte de uma realidade visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais. No entanto, apesar de sua importância, ela obteve seu reconhecimento linguístico tardiamente, apenas em 2002, quando entraram em vigor a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Por isso, mostram-se fundamentais estudos na área que visem descrever a língua e estudar mais detalhadamente suas características, de modo que preconceitos acerca dessa língua sejam desconstruídos e a singularidade linguística do surdo seja respeitada.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar metáforas da Língua de Sinais citadas por alunos surdos do curso de graduação em Pedagogia no Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), explicando de que forma são estruturadas.

Segundo a visão de Lakoff e Turner (1989), a metáfora é uma ponte que liga domínios semânticos diferentes, fazendo, assim, com que percebamos novos caminhos para a compreensão do sujeito. Nessa nova visão, a metáfora não é mais vista apenas um ornamento linguístico, e sim estruturada no pensamento humano a partir das experiências que o falante tem com o seu próprio corpo e com o mundo que o cerca (Lakoff & Johnson, 1980).

Para tal objetivo, organizamos esta pesquisa em três partes. Primeiramente, trabalharemos com o conceito de metáfora conceptual. Na segunda parte, falaremos das oficinas de metáforas aplicadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por último, abordaremos as metáforas citadas nas oficinas pelos alunos surdos e mostraremos de que forma são estruturadas, levando em conta a perspectiva da Linguística Cognitiva.

1 Metáforas conceituais

Antes de falarmos sobre as metáforas na Libras, mostra-se fundamental explicarmos o conceito de metáfora conceitual, com o qual trabalharemos neste estudo. Segundo Gibbs (2011), em sua obra “Evaluating Conceptual Metaphor Theory, Discourse Processes”, a maior revolução no estudo sobre metáfora ocorreu nos anos 80, com a Teoria da Metáfora Conceptual. Essa teoria explica que a metáfora não é apenas um aspecto da língua, e sim parte fundamental do pensamento humano e, assim, é problematizada a visão tradicional da época que estabelecia que a linguagem convencional é literal e que tudo nela pode ser descrito e entendido sem usar metáforas. (LAKOFF, 1993).

A partir dessa nova teoria, a metáfora começa a ser compreendida a partir de duas vertentes principais: a metáfora linguística¹ e a metáfora conceitual². Enquanto a primeira é a materialização verbal que estrutura sistemas conceituais a partir da compreensão de mundo do falante de uma língua, a segunda é estruturada no pensamento humano a partir das experiências que o falante tem com o seu próprio corpo e com o mundo que o cerca, que serão as experiências corporificadas (Lakoff & Johnson, 1980).

De acordo com Lakoff e Johnson (1980; 2002, p.46-48), “a essência da metáfora é entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra”, o que significa dizer que as metáforas têm relações com o pensamento e a ação do falante, fazendo com que quase tudo que dizemos ou escrevemos tenha um conteúdo metafórico. Ademais, os autores propõem um modelo que categoriza as metáforas da seguinte forma:

(a) *metáforas estruturais* – definidas como um conceito estruturado em termos de outro, por exemplo, ‘pessoas são animais’; (b) *metáforas espaciais ou orientacionais* – que dão a um conceito uma orientação espacial; organizam todo um sistema de conceitos em relação a um outro a partir de várias bases físicas, sociais e culturais possíveis que estão enraizadas na experiência física e cultural e, por isso, não construídas ao acaso. Nas línguas orais ocidentais, ‘para cima’ vs ‘para baixo’ referem-se a estar bem/coisas positivas/bom vs estar mal/coisas negativas/ruim; e (c) *metáforas ontológicas*

¹ O autor também explica que as metáforas linguísticas podem ser classificadas, tradicionalmente, como: “mortas” (dead) e “vivas” (live). Assim, “metáfora morta” é aquela que não é mais considerada uma metáfora, e sim, vista como uma expressão que não tem mais o uso metafórico.

² Vale lembrar que, apesar de ser o mesmo conceito, alguns autores utilizam o termo “metáforas conceituais” para falar de “metáforas conceituais”.

– formas de conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias. Na metáfora ontológica, a mente é uma entidade. Objetos podem ser colocados dentro de um recipiente. (FARIA, 2006 apud LAKOFF e JOHNSON, 1980)

Além disso, com essa nova perspectiva, estudiosos começam a perceber que as frases da linguagem cotidiana são motivadas por diversos aspectos da metáfora conceptual. No entanto, como o uso de metáforas é automático e não exige esforço de interpretação, as utilizamos tão naturalmente que, muitas vezes, não percebemos sua existência (COHEN, 1979:05; LAKOFF e JOHNSON, 1999).

Como explicam diversos autores, a metáfora deixa de ser entendida como um simples ornamento do discurso e começa a ser vista como um elemento importante que se relaciona ao pensamento humano e norteia a linguagem, a maneira do ser humano ver o mundo e de se referir aos objetos que o cercam (LAKOFF e JOHNSON, 1980, 1999; ORTONY, 1993; KÖVECSES, 2003). Além disso, como explica Carvalho (2009):

Segundo a visão de Lakoff e Turner (1989), a metáfora é uma figura de linguagem que compara seletivamente destacando as qualidades de um sujeito consideradas importantes para aquele que a usa. Para eles, a metáfora é uma ponte que liga domínios semânticos diferentes, fazendo, assim, com que percebamos novos caminhos para a compreensão do sujeito. A metáfora é uma maneira de expandir os significados de palavras além do literal ao abstrato e uma maneira de expressar o pensamento abstrato em termos simbólicos. (CARVALHO, 2009)

Logo, na visão cognitiva, as metáforas serão mapeamentos do domínio conceitual fonte para o domínio conceitual alvo. É importante lembrar que nem todos atributos do domínio fonte são relacionados ao domínio alvo: entendemos o sentido da metáfora, porque, a partir do conhecimento que temos sobre o domínio fonte, tentamos fazer inferências nesse domínio para o domínio alvo, criando combinações e buscando sentidos.

Um exemplo que podemos citar é a metáfora “O amor é uma prisão”. No domínio do amor, há entidades que correspondem sistematicamente a entidades do domínio da prisão. Assim, a partir do mapeamento feito, usamos a ideia de “prisão” para entender a ideia mais abstrata, que é a ideia do “amor”.



Logo, a partir da metáfora “Casamento é uma prisão”, são criadas expressões linguísticas, como “*Estou presa* a esta relação”, “*Estou livre* daquele namoro”, “*Preciso me libertar* deste casamento”, entre outros. Logo, podemos perceber que na linguagem cotidiana utilizamos todo momento a metáfora “Amor é uma Prisão”, mas ela é utilizada tão naturalmente, que não nos damos conta que as construções linguísticas são metafóricas.

É válido lembrar também que, por ser um fenômeno, a metáfora envolve os mapeamentos conceituais e as expressões linguísticas. No entanto, para a teoria da metáfora conceptual, “a língua é secundária, no sentido em que é o mapeamento que sanciona o uso da linguagem e dos padrões de inferência do domínio fonte para o domínio alvo” (CARVALHO apud LAKOFF, G. In: ORTONY. A,1993).

2 Oficina de metáforas

As oficinas foram realizadas nas dependências do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Estado do Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras, mais especificamente em sala destinada a cursos de extensão do instituto, no prédio da faculdade e pós-graduação.

As oficinas foram desenvolvidas para alunos surdos e ouvintes, numa perspectiva inclusiva. Elas tinham como objetivo trabalhar com as metáforas na Língua Portuguesa, abordando algumas figuras linguagem e utilizando diversos gêneros textuais.

Ademais, as oficinas de metáforas serviram também como locais de apoio, em que dúvidas sobre a língua portuguesa foram elucidadas, além de funcionar como um espaço de construção de conhecimento compartilhado, uma vez que os conceitos foram sendo formados paulatinamente, e em conjunto com a turma e com as docentes.

No entanto, no decorrer das oficinas, conforme os alunos surdos entendiam os conteúdos propostos, eles citavam diversos exemplos de metáforas da Libras que eram parecidas com as metáforas da Língua Portuguesa e exemplos de metáforas específicas da Libras.

3 Metáforas na Libras

O primeiro tipo de metáfora citado se refere à metáfora ontológica “O corpo é um contêiner”. Assim, vemos culturalmente o corpo como um recipiente que recebe e dá elementos. Já no caso da Libras, o verbo “assimilar”, que tem o sentido de entender o conteúdo, tem o movimento que aproxima o sinal do corpo, dando a ideia de colocamos o conteúdo dentro do nosso corpo. Além disso, esse verbo também abrange a metáfora “Conhecimento é um objeto”, já que o movimento que o falante faz lembra o de “pegar o conhecimento”, como se este fosse algo palpável.

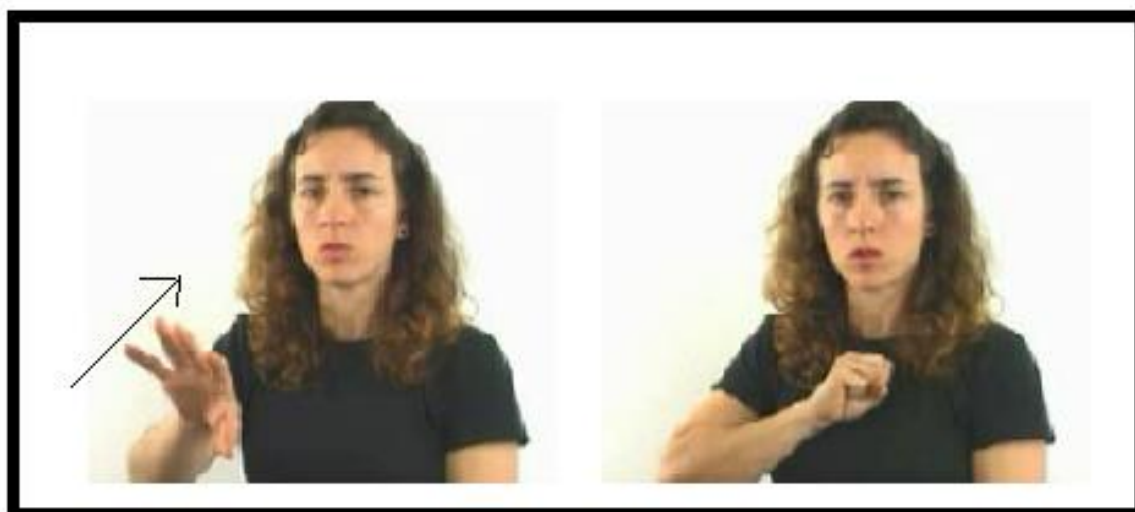


Imagem extraída do dicionário da Língua Brasileira de Sinais

Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

O segundo tipo de metáfora citado se relaciona com a metáfora orientacional “Tempo é movimento”, conceito proposto por Lakoff e Johnson (1980). Na cultura brasileira, o futuro é visto como algo que está na nossa frente, pois ainda está para acontecer, enquanto o passado é visto como algo que está atrás de nós, pois é algo que já ocorreu. O mesmo ocorre em Libras: o sinal de “futuro” apresenta o movimento da mão indo para frente, e o sinal da “passado” apresenta o movimento da mão indo para trás.



Imagem extraída do dicionário da Língua Brasileira de Sinais

Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>



Imagem extraída do dicionário da Língua Brasileira de Sinais

Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

Outro exemplo de metáfora orientacional diz respeito à metáfora “Bom é para cima” e “Ruim é para baixo”, encontradas no sinal “sucesso” e “deprimido”. Enquanto no primeiro o falante faz um movimento com a mão para cima, no segundo sinal, o falante faz um movimento com a mão para baixo. Isso porque, culturalmente, atribuímos um teor positivo à palavra “sucesso” e um teor negativo à palavra “deprimido”.



Imagem extraída do dicionário da Língua Brasileira de Sinais

Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

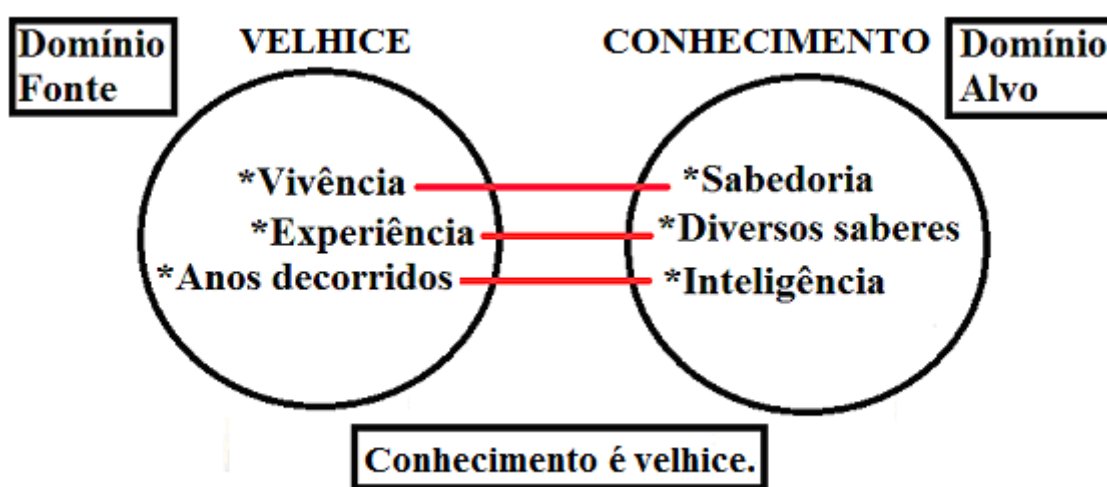


Imagem extraída do dicionário da Língua Brasileira de Sinais

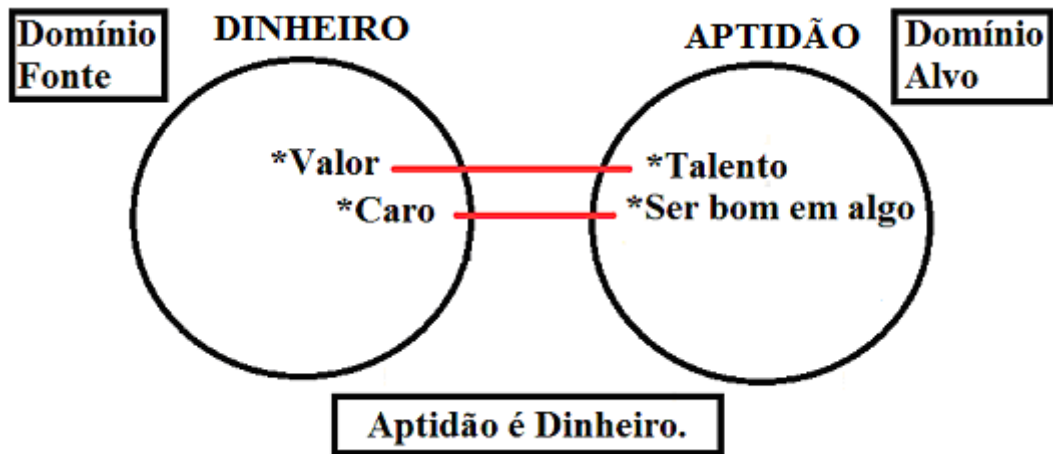
Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

O terceiro tipo de metáfora citado diz respeito à metáfora estrutural, que pode ser entendida como um conceito estruturado metaforicamente em termos de outro conceito. No caso da Libras, há metáforas específicas da Língua de Sinais usadas pelos surdos.

A primeira citada é “Conhecimento é Velhice”. A partir dessa metáfora, percebemos que há diversas construções linguísticas na Libras que refletem a sabedoria utilizando termos relacionados à velhice, como, por exemplo, o verbo “aposentar”. Esse é usado também para indicar que a pessoa já sabe tudo sobre um determinado assunto ou conhece como funciona tudo em um lugar, logo já se “aposentou” ali.



Outra metáfora que podemos citar é “Aptidão é Dinheiro”. Isso porque, culturalmente na Libras, há construções linguísticas que relacionam talentos a valor financeiro, como, por exemplo a expressão “olho caro”. Quando um surdo é atento, sabe tudo que acontece ao redor, dizem que ele tem um “olho caro”, de muito valor.



Um outro tipo de metáfora que também aparece na Língua Brasileira de Sinais é a metáfora imagética. Segundo Lakoff (1993, p. 229), essas metáforas são diferentes das metáforas orientacionais, ontológicas e estruturais porque, enquanto essas são entendidas a partir de mapeamentos entre domínios conceituais, a metáfora imagética utiliza apenas imagens convencionais. Um exemplo que aparece na Libras é a expressão “ônibus cobra”, usada para indicar um ônibus que percorre caminhos longos e, por isso, dá muitas voltas e faz muitas curvas. Assim, a imagem das curvas feitas pelo ônibus é comparada à imagem das curvas do corpo de uma cobra.



Comparação imagética entre uma estrada com muitas curvas e o corpo de uma cobra.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo abordar questões relacionadas às metáforas na Língua de Sinais. Para tal objetivo, usamos o recorte teórico da metáfora

conceptual da Linguística Cognitiva, que tem como essência experienciar uma coisa em termos de outra, estando ligada ao pensamento humano.

Para tal objetivo, organizamos esta pesquisa em três partes. Primeiramente, trabalhamos com o conceito de metáfora conceptual. Na segunda parte, falamos das oficinas de metáforas aplicadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por último, abordamos as metáforas citadas nas oficinas pelos alunos surdos e mostramos de que forma elas são estruturadas, levando em conta a perspectiva da Linguística Cognitiva.

Assim, estudos nessa área são fundamentais para que pré-conceitos sejam desconstruídos em relação à Língua de Sinais, como, por exemplo, alguns que acreditam que a Libras não é uma língua, porque não consegue expressar conceitos abstratos. A partir da pesquisa sobre a temática em questão, podemos concluir não só que esse pré-conceito está incorreto, como também que, assim como todas as línguas naturais, a Libras também tem metáforas, o que afirma a teoria de que o pensamento do surdo também é metafórico.

Eliminar o preconceito e reducionismos da sociedade é um caminho difícil, mas mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real inclusão. É preciso que seja desenvolvida uma visão crítica em relação ao contexto social atual, direcionando o olhar para os surdos e criando a consciência de que essa comunidade é composta por integrantes ativos em nossa sociedade.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 7 Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

CARVALHO, Sérgio N. de Carvalho-Metáfora conceitual: uma visão cognitivista. Disponível em [HTTP://www.filologia.com.br](http://www.filologia.com.br) Acesso em 20/09/2009.

DECHANDT, Sônia B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M.(org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FARIA, Sandra Patrícia de. Metáfora na LSB: debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz? In: **Educação Temática Digital**. Campinas: 2006, v.7, n.2, p. 179-199.

FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Grupos de estudos por área**. Curitiba, 2007.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIBBS JR., Raymond W. Evaluating Conceptual Metaphor Theory, Discourse Processes. 2011, v. 48, n. 8, p. 529-562.

NEVES, Monica Alvarez Gomes das. O processamento cognitivo da ironia. In: **Linguística**. Rio de Janeiro: 2006, v. 2, n. 2, p. 243 – 254.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

_____. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALLES, Heloísa Maria M. L. [et al.] Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SOUZA, Tanya Amara Felipe de. Uma breve retrospectiva da educação de surdos no Brasil (II). PROGRAMA NACIONAL DE APOIO À EDUCAÇÃO DE SURDOS. In: **Libras em contexto: curso básico do estudante cursista**. Brasília: SEESP, 2001.

WILCOX, S. & WILCOX, P. P. Learning to See: Teaching American Sign Language as Second Language. Washigton, DC: Gallaudet university Press, 2000.

A VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A HETEROGENEIDADE NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DOS ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA EM BOA VISTA – RORAIMA

Vitor Rafael Siqueira de Araújo (UFRR)

Fabricio Tetsuya parreira Ono (UFRR)

Introdução

Já é de senso comum que as escolas públicas muitas vezes podem estar submetidas ao descaso que parte dos órgãos responsáveis pelo bom funcionamento da educação e pelos descuidos de um sistema político-pedagógico desorganizado (OLIVEIRA J. E. C., 2012). Sendo assim, os problemas causados por essa situação são muitos, incluindo o recorrente despreparo dos professores, a falta de materiais e organização do sistema escolar, entre tantos, desencorajando tanto a arte de ensinar quanto a vontade de aprender. Perin (2002) confirma a existência de tais problemas através de sua pesquisa de cunho etnográfico realizada em Maringá-PR, pela qual se puderam perceber alguns fatores que são considerados “impeditivos” quando se fala em boa qualidade de educação.

O ensino de Língua Estrangeira (LE), por estar submetido à organização geral da escola, também é prejudicado. O cenário atual do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de Roraima e, segundo pesquisadores, também de todo o Brasil (ZOLNIER & MICCOLI, 2009; PERIN, 2002; ARAUJO & ANDRADE, 2010) se encontra em um estado alarmante. Dentre os problemas de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas, se percebeu que um fator que provavelmente rege os demais é que alunos de diferentes níveis de proficiência linguística são colocados em uma mesma turma, dificultando o desenvolvimento dos mais proficientes e, às vezes, superestimando os menos favorecidos, ou seja, os estudantes estão inseridos em *turmas heterogêneas* (MICCOLI, 2012).

Durante o período em que participei do PIBID Letras – Inglês da Universidade Federal de Roraima, fiz algumas anotações-observações sobre o ensino e a relação professor-aluno no contexto “dentro da sala de aula”. Neste mesmo período, todos os

bolsistas aplicaram o Questionário de Análise de Expectativas e Necessidades (doravante QAEN) ¹ em dez turmas distribuídas por duas escolas públicas de Boa Vista - RR. A partir da análise dos resultados do questionário e da releitura das anotações, percebi quão destoantes são os níveis de proficiência em língua inglesa dos alunos de uma mesma turma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental dão atenção, mesmo que mínima, a essa situação.

O grau de familiaridade do aluno com a língua estrangeira representa fator crucial nesse aprendizado. A maior ou menor familiaridade está relacionada à classe social de origem do aluno, que lhe confere oportunidades diferenciadas de vivenciar o idioma falado ou escrito, seja pelos meios de comunicação, seja pelas interações sociais de que participa. (BRASIL, PCNEF, 1998, p. 53-54)

Sendo assim, os organizadores deste documento entendem que o professor tem muita dificuldade em lidar com os diversos níveis de experiências e interesses dos alunos devidos à demanda de conhecimento de LE na sociedade de hoje.

A LDB nos permite pensar na possibilidade de mudança na estrutura do ensino de língua estrangeira. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 24º, inciso IV aceita que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”. A proposta da LDB acerca da divisão em níveis de proficiência daria suporte à eficiência do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. Pode ser interessante para o aprendizado uma divisão desses alunos em turmas com horários dedicados especificamente aos seus respectivos níveis de conhecimento da língua, visto que o plano de aula do professor passaria a ser direcionado a diferentes alvos específicos, no que diz respeito às atividades relacionadas às quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) ². Porém, o sistema proposto pode não ser, de fato, facilmente implantado, tendo em vista que a organização do ensino de LE atual parece ser considerada a única existente e fechada a mudanças. É importante salientar que este sistema, que talvez seja de grande valia para o ensino-aprendizagem de LE, pode nunca ter sido implantado em escola pública. Sabendo disso,

¹ O questionário contou com 10 questões pelas quais se procura descobrir a opinião dos alunos quanto ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

² O ensino de LE nas escolas públicas não deve se focar apenas nas quatro habilidades linguísticas, mas também no desenvolvimento do indivíduo como cidadão. (BRASIL, 2006)

procurei descobrir se essa proposta da LDB é de conhecimento dos diretores das escolas e o que pensam estes a respeito do tema. Conhecer o pensamento dos dirigentes a respeito disso pode nos levar a identificar fatores que podem ser considerados impeditivos à implantação dessa organização de ensino menos heterogênea.

Miccoli (2012) reconhece que é importante perceber a heterogeneidade e que se deve fazer algo para lidar com o problema. Para isso, foram feitas pesquisa de campo por meio de abordagem direta com entrevistas gravadas em áudio, entendendo que esse método, permite a melhor expressão do entrevistado. A pesquisa foi direcionada a dois diretores de escola pública em Boa Vista – RR, sendo uma delas no centro da cidade, outra na periferia³.

O formato metodológico escolhido para a análise dos dados coletados é o estudo de caso, através do qual se poderá entender a opinião de dirigentes de escola pública sobre a proposta da LDB. Este método foi escolhido em função do objeto de investigação e a forma como poderão ser generalizadas as informações. C. L. de Oliveira (2008, p. 6), em seu artigo sobre as metodologias de pesquisa em linguística aplicada diz que “A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total”. Partiremos de dois gestores específicos para a gestão escolar como um todo.

1 Fundamentação teórico-metodológica

Estudos por todo o Brasil sugerem que a realidade do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas se distancia da ideia de uma boa aprendizagem. Souza e Diaz (2013) se propuseram a analisar criticamente a relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o que professores de LE da rede pública de ensino aplicam em suas aulas. Os PCN são, como seus próprios organizadores dizem “orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”; espera-se, portanto, que os professores possam seguir algumas das orientações. Esses pesquisadores descobriram, então, que a maioria massiva dos educadores desconhece o que está proposto nos PCN, e os que conhecem não aplicam

³ Considerando a diferença de atenção dada às duas escolas pelos órgãos responsáveis.

em suas aulas, sendo assim, infere-se que a falta de (in)formação dos professores implica na possível má qualidade de ensino de LE.

Outros pesquisadores remetem as falhas de ensino ao desinteresse, tanto do professor quanto do aluno. Em uma análise aos discursos de professores de língua inglesa nas escolas públicas de São Paulo, um dos entrevistados percebe um dos principais fatores que promovem o desinteresse dos alunos:

segundo a professora, a escola pública não tem estrutura adequada para se ensinar inglês, uma vez que não dispõe de tantos recursos tecnológicos e materiais didáticos como os cursos de inglês. Os pais de alunos de escolas públicas não se envolvem com o ensino de seus filhos, pois reconhecem que a escola pública pode, talvez, ensinar outras disciplinas, menos a língua inglesa. Os alunos, segundo o relato da professora, não estudam, pois sabem que o inglês [...] não tem força para retê-los [isto é, não reprovam]. (DE OLIVEIRA E., 2012 p. 77, grifo meu)

Sabendo que a disciplina de língua inglesa não os pode reprovar, os estudantes acabam esquecendo suas motivações e anseios referentes ao aprendizado da língua (NOELS et. al, 2000).

Além dos supracitados, existe um que norteia a pesquisa - considerado como problema para o ensino de todas as disciplinas são as turmas heterogêneas. Mesmo reconhecendo os conceitos de teóricos que veem a heterogeneidade como diferenças sociais, culturais e ideológicas (HOFSTEDE apud MORAIS, 2001), (HESS apud MORAIS, 2001), toma-se aqui, principalmente, o conceito de Miccoli (2012), visto que é o que melhor responde às expectativas do trabalho. Esta autora acredita que

A experiência de lidar com diferentes níveis de conhecimento da LI pelos alunos em sala de aula é um problema relatado por professores de escolas particulares, pois muitos dos estudantes dessas instituições têm acesso a cursinhos de inglês. (MICCOLI, 2012, p. 75)

A afirmação da autora confirma o que se descobriu através dos QAEN: os alunos têm particulares níveis de proficiência em língua estrangeira, alguns (aproximadamente 9%) já participaram de cursos de idioma e a maioria conhece a língua inglesa apenas a partir de jogos e músicas traduzidas. Esse fato cria nos pais, nos alunos e até nos próprios professores (COELHO, 2011) a ideia de que não se aprende LE na escola.

Susan Bremmer também estudou as turmas heterogêneas e concluiu que

A mixed ability class allows for more of a social mix but relies heavily on the expertise of the teacher in helping a wide range of pupils achieve their

potential. There is the danger that the more able might not be stretched enough while the less able are neglected. (BREMMER, 2008 p. 01)

Ela acredita que o professor pode estar sendo sobrecarregado com a missão de ajudar todos os alunos a alcançar seus objetivos linguísticos, e releva o perigo que é esta concepção. Enquanto o aluno mais desenvolvido linguisticamente, por ter estudado a língua estrangeira fora da escola, pode estar achando a aula muito fácil e não dando atenção a esta, o aluno menos desenvolvido pode nem estar assimilando os conceitos básicos da lição. Por isso, a autora, na primeira página de seu artigo, afirma que *“Grouping pupils according to their ability would seem a logical way to allow all pupils to achieve their potential”*. Assim como propomos neste artigo, Bremmer concorda que agrupar os alunos de acordo com suas habilidades pode ser um eficiente método para que alcancem seu potencial.

É importante saber que alguns estudos informam que os professores veem as turmas heterogêneas como um conjunto onde há um número particular de alunos com problemas e dificuldades (MCKEON apud BREMMER, 2008). O presente artigo se distancia dessa visão ao acreditar que uma turma heterogênea é assim chamada porque, segundo o que pensa Bremmer (2008), cada aluno tem incentivo, motivações e ritmo diferenciado de aprendizagem.

2 Contextualização da pesquisa

As entrevistas foram concedidas por gestoras em serviço no período de férias escolares, proporcionando um ambiente tranquilo e propício ao alcance de respostas que avaliaram o último ano letivo por completo. Sendo assim, as diretoras deram atenção tanto ao cenário anual quanto ao interanual do ensino de LE nas suas escolas.

Denominaremos E1 a escola pública situada no centro da cidade, onde a Língua Estrangeira ensinada é a inglesa e onde as condições de ensino, devido a suporte governamental, são um pouco melhores, assim, o curso de LE é considerado pela gestora G1 como “bom”; consideraremos, então, como E2 a escola pública localizada em uma região mais afastada do centro da cidade, onde se ensina a língua espanhola e onde o ensino, apesar da carência de melhor apoio, é considerado pela gestora G2 como “muito bom”.

Bom, o ensino de Língua Estrangeira na escola, ele é avaliado como muito bom, porque a gente trabalha com a Língua Estrangeira Espanhol e os alunos, eles costumam aceitar bem essa disciplina. Os professores são habilitados... de sexto a nono ano e no ensino médio. Então, a avaliação é boa... muito boa na verdade.

Descobriu-se através das entrevistas que mesmo desconhecendo a proposta de outra organização do ensino de LE da Lei de Diretrizes e Bases e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as diretoras reconhecem a heterogeneidade de níveis de proficiência linguística dos alunos.

3 Resultados e discussão

Na análise das entrevistas, se constatou que as crenças que foram vistas na pesquisa bibliográfica se repetem nos discursos das gestoras entrevistadas. Faz-se necessário dizer que, mesmo não sendo o foco do trabalho, os problemas que serão abordados nessa seção do artigo que não dizem respeito à heterogeneidade – já anteriormente citados como pressupostos teóricos – podem ser associados a esta, visto que, com certeza, permeiam a questão principal do trabalho.

A diretora G1 entende que o curso de LE na sua escola poderia ser melhor e assim atenderia às expectativas dos alunos, porém, em alguns momentos de sua fala, se percebem alguns fatores que podem pôr em risco o bom funcionamento da educação. Segundo ela “[o curso] *É bom... não é ótimo... só acho que falta o professor trazer dinâmicas diferentes para chamar a atenção das crianças para aquelas aulas*” (Relato de G1)

Além da crença de que o problema está nos professores, outro contratempo é a falta de cobrança rígida advinda do Ministério da Educação quanto à nota dos alunos de LE.

[...] O inglês, como ele não é cobrado [...] em notas, [...] só conceito, os meninos não levam muito a sério. Eles querem estar passeando, eles querem brincar, entendeu? Porque não é avaliado como nota [...] só como conceito, como regular, ótimo... e a frequência [...] que é fundamental, né?! (Relato de G1)

Ao ser indagada sobre a heterogeneidade das turmas quanto aos níveis de proficiência linguística, G1 reconhece que alguns alunos já tiveram anteriormente e/ou

mantêm contato com a LE, mas os outros, que não tiveram contato anterior ou que têm pouco conhecimento, são a maioria massiva.

Aqui na escola ‘tem’ alunos que fazem curso de Inglês, então esses aí já gostam mais do Inglês, já se dedicam mais. Sendo que os outros que nunca tiveram nada a ver com o Inglês, que nunca tiveram como estudar [a língua], esses aí são os que brincam. [...] (Relato de G1)

Por isso ela defende que a separação dos alunos por nível de proficiência levaria à superlotação de turmas de nível básico e à carência de alunos para o nível intermediário além de que, se constatado que existem alunos em nível avançado, para esta turma também haveriam poucos estudantes capacitados.

G2, por outro lado, acredita que na E2 os níveis talvez não sejam tão distintos assim.

Acho... mais ou menos... nem sim, nem não, porque... tem meninos que são bons, tem meninos que fazem curso... tem meninos que nunca viram a língua [estrangeira] na vida. Então, na realidade, o nível é diferente, mas não cem por cento... mais ou menos [...] a gente tem aqui um grupo de alunos que eles falam fluentemente o Espanhol – que é a nossa Língua Estrangeira – e tem aqueles que não falam nada. (Relato de G2)

Outro problema que chama atenção é o desconhecimento das gestoras acerca da proposta do artigo 24º – inciso IV da LDB. Infere-se que por não conhecerem não há nenhuma ação que procure mudar a situação de heterogeneidade do ensino de LE nas escolas. “Não, é... nenhum professor nunca comentou essa situação com a gente, entendeu?” (Relato de G1).

G1 entende que os professores é quem deveriam estar informados sobre a Lei. Aqui se percebe uma tentativa de “desvio de culpa”, já que por não notar um assunto relevante, outra pessoa a havia de ter alertado e a responsabilidade passa a não ser mais só da G1. Isso se repete em outros momentos de seu discurso:

[essa nova organização] não foi [implantada] porque... até então, nós não tínhamos conhecimento disso. Nós conversamos muito com os professores ‘A’ e ‘R’ e o ‘A’ trabalha na Universidade Federal também. Ele é professor nosso e trabalha lá. (Relato de G1)

Esta gestora chegou a tentar separar os alunos da E1 entre Inglês e Espanhol, à escolha de cada estudante, junto à Secretaria de Educação, como forma de corresponder às expectativas de alunos que não gostavam da língua inglesa, o que lhe foi negado.

Quando perguntada sobre a eficácia de um possível teste da proposta da LDB, G1 pensa que “sim... claro que é interessante, porque a gente pode pôr os meninos mais avançados em uma turma e os menos [avançados] na outra”. Porém, ela imediatamente identifica fatores que poderiam impedir a implantação do sistema.

Agora... resta saber quem vai ficar com aqueles meninos, porque... tudo tem que ser combinado, porque não pode ficar menino sem aula. Tem que arrumar espaço, tem que ter outro professor de Inglês, entendeu? E hoje já é muito difícil a gente conseguir um professor de Inglês... é muito complicado [...]. (Relato de G1)

Podemos ver o quanto é importante reorganizar a estrutura tradicional das escolas públicas brasileiras para que se inicie essa nova estratégia. A escola precisaria de pelo menos dois professores para ensinar a LE ao mesmo tempo para alunos de níveis diferentes de habilidades linguísticas.

G2 concorda dizendo “a gente não tem espaço físico para separar esses meninos, para estarmos fazendo essa separação” e adiciona:

E até porque, apesar da LDB dizer que tem que ter esse atendimento especial, tem lá no ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] dizendo também que a gente não pode discriminar os alunos... porque se a gente separar o aluno do nível baixo daquele que está melhor, estamos fazendo uma separação, e isso será chamado de exclusão. (Relato de G2)

G2 justifica a não-implantação da organização pela possível discriminação entre os alunos que iria ocorrer após a separação. Segundo ela, “[...] quando a LDB diz que se pode fazer essa divisão, o ECA proíbe totalmente. Você pode constranger o aluno.”

Em contrapartida, surgiu uma pergunta que não estava preestabelecida: “Levando em consideração que, antes de começar o período letivo, fosse aplicado um teste de proficiência aos alunos, a implantação da organização em discussão seria viável?”

A esta questão, meio desconcertada, G2 responde “um teste de sondagem, é isso? Neste caso seria, porque não iríamos constranger o aluno, né?! Íamos fazer a sondagem e depois iríamos fazer essa separação.”

Penso que G2 em algumas de suas respostas tentou mascarar a realidade como forma de não denegrir a imagem da escola. Antes do início da gravação, percebi tons sarcásticos e uma pergunta surpreendente: “pode ser sincera e dizer que está ruim?”. Julgo que, mesmo sabendo que os dados não seriam divulgados e que a identidade da

diretora e da escola seriam mantidas em segredo, G2 pode ter se sentido receosa ao fornecer informações sobre a qualidade da escola onde exerce sua gestão.

Considerações finais

Percebeu-se através da pesquisa que os problemas de ensino-aprendizagem que ocorrem por todo o Brasil também ocorrem nas escolas públicas de Boa Vista. Esses problemas colaboram com a heterogeneidade de proficiência linguística dos alunos e, às vezes, até dão origem a esta.

As gestoras julgaram a ideia de uma nova estratégia de ensino de Língua Estrangeira de fato muito interessante, visto que os alunos receberiam atenção endereçada especificamente aos seus níveis de proficiência. Os alunos que antes estavam em contexto heterogêneo e, portanto, eram obrigados a estudar assuntos considerados difíceis ou fáceis demais para o seu nível, poderiam estudar sem que a disciplina fosse introduzida forçosamente ou que fossem negligenciados.

No entanto, pensar nessa nova estratégia de ensino é também pensar em obstáculos a serem superados. Seria necessário enfrentar, então: a falta de espaço físico da escola, no que se refere a salas disponíveis; a falta de professores, para que os alunos não fiquem dispersos durante a aula destinada a um nível diferente; e o número muito grande de alunos por turma, para que as turmas sejam divididas de forma a evitar a superlotação devida ao grande número de alunos no mesmo nível.

Ressalto que, além de servir como diagnóstico, a pesquisa funcionou como veículo de informação dos gestores acerca do artigo 24, inciso IV da LDB. As gestoras pareceram dispostas a implantar a nova organização e uma delas sugeriu a elaboração de um projeto de ação em oportunidades futuras.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR* – Campinas, SP: Papyrus, 1995 – (Série Prática Pedagógica).

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.1; il.

DE OLIVEIRA, Enio. "REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COM LÍNGUA ESTRANGEIRA"-professores de inglês em curso. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 39, n. 1, 2012.

DE SOUSA ARAUJO, Tatiana; DE ANDRADE, Layla Ravana Almeida. *O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA: a reflexão crítica de professores de língua inglesa como base para a transformação do ensino na atualidade* - Teresina, 2010.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *EXPERIÊNCIAS, EMOÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTINUADA: um estudo de caso*. Tese (doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

MICCOLI, Laura. *EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa*. In: **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2012.

MORAIS, Carlos. *Avaliação de Alunos de Turmas Heterogêneas no Ensino a Distância*. In: Caderno de informática, v.6,n.1(2011). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdeinformatica/issue/view/CITA2011>

NOELS, Kimberly A. et al. *WHY ARE YOU LEARNING A SECOND LANGUAGE? MOTIVATIONAL ORIENTATIONS AND SELF-DETERMINATION THEORY*. **Language learning**, v. 50, n. 1, p. 57-85, 2000.

OLIVEIRA, Jose Eduardo Costa de. *Violência Escolar: OS GESTORES, AS INTERFACES COM AS UNIDADES DE APOIO E AS DIFICULDADES DE ENFRENTAMENTO*. São Paulo, SP: Seven System Internacional Ltda., 2012. 278p.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *UM APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA: TIPOS, TÉCNICAS E CARACTERÍSTICAS*. In: Revista Travessias, volume 2, n.3 – Paraná, 2008.

PERIN, J.O.R. *ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO*. In: Acta Scientiarum: human and social Science - Maringá, v. 25, n. 1, p. 113-118, 2003.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira; MICCOLI, Laura Stella. *O DESAFIO DE ENSINAR INGLÊS: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina*. In: **Revista do GEL**, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

GÍRIA IMAGÉTICA NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA: PICHÇÃO E GRAFITE

Waldemberg Araújo Bessa (UNIRETTER/RS)

Introdução

Com a expansão da linguagem perante a sociedade contemporânea, em especial nos grandes centros urbanos, eis que surge mais uma possibilidade de língua gíriática: a gíria imagética. Um assunto novo que merece toda atenção.

Os jovens, usuários do vocabulário gírio, utilizam muito esse tipo de linguagem, quer seja na gíria comum quer seja na gíria de grupo. Mas, dentro dessa classificação há ainda outra possibilidade de gíria na qual a semiótica trará fundamentação para consolidar o posicionamento de Pignatari (2004) exposta na epígrafe abaixo.

Os signos, instrumentos utilizados na linguagem, mostram que as imagens podem ser consideradas gírias, desde que possa identificar um grupo (pichção), ou após seu desgaste, possam ser incorporados à língua popular, no qual sua compreensão seja para todos (grafite). A (não) socialização do significado determinará se existe um signo de grupo ou um signo popular. Essa possibilidade poderá ser vista no grafite e na pichção, exemplos de gíria imagética.

A afirmação de que a Semiótica de Peirce “acaba de uma vez por todas com a ideia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras”.

Pignatari (2004, p.20)

1 O grafite e a pichção

Desde os tempos da caverna o homem, quando se estabeleceu como um ser pensante, começou a construir, de modo rústico, produtos culturais como músicas, pinturas, danças, esculturas e outras expressões artísticas. No desenvolvimento artístico da pintura, surge um período que completa a liberdade artística; ainda, percebemos formas híbridas nos mais segmentos artísticos, inclusive na linguagem.

Nos séculos passados, tínhamos um refinamento da pintura, as imagens deveriam expressar algo do autor, ou ainda reivindicar direitos e posturas modernas. Hoje, percebe-se que os objetivos são os mesmos, as reivindicações aumentaram, a multiplicidade de entendimento varia de acordo com a capacidade e com o conhecimento de mundo que cada um tem. Nesse novo milênio, temos novas tendências artísticas, novas formas de linguagem, novos olhares para o novo. O respeito começa a ser entendido, quer seja no campo da moda, da música, quer seja no campo semiótico e linguístico.

Contudo, na perspectiva artística, o senso comum ainda confunde o grafite e a pichação. O desconforto dos artistas e apreciadores da arte é notório. Para esclarecer e dar o devido valor a arte imagética, será selecionado algumas definições sobre cada um, assim, ficará mais fácil expor a diferença entre eles. Pelas definições que serão expostas, poderemos inferir que tal arte e tal recurso expressivo do “vandalismo” de rua faz menção a um gênero ainda pouco estudado e definido como linguagem e que este pesquisador, assim o define como: a gíria imagética.

Uma das notoriedades encontradas no campo científico é a seguinte diferença: o grafite é considerado uma arte de rua, a pichação não, ela é considerada uma atitude de vandalismo, tanto é que, segundo a lei 9.605/98 no seu artigo 65 diz que a prática de pichar é crime e dá cadeia, a punição para esse delito são três meses a um ano mais pagamento de multa.

A prática dos pichadores levou ao costume desse ato, de procurar os lugares mais altos para a execução da pichação, ora escrito, ora codificado. Existe uma disputa para saber quem picha o lugar mais alto, um dos intuitos é a demarcação de território, outro é mostrar para o adversário o seu poder em detrimento ao perigo. Nesse propósito, nenhum local público escapa desse “crime”. Escolas, prédios, praças, museus e até estabelecimentos particulares tornam-se alvos fáceis. A doxa costuma dizer que pichação é sujeira, nada mais que isso.

Contudo, há quem diga que pichação é mais que sujeira. Segundo Wainer (2005, p. 98) o ato de pichar é um reflexo legítimo dos jovens da periferia que se sentem excluídos, e ainda acrescenta:

Além de bonito, o ato de pichar é um efeito colateral do sistema. É a devolução, com ódio, de tudo de ruim que foi imposto ao jovem da periferia. Muitos garotos tratados como marginais nas delegacias, mesmo quando são vítimas, ridicularizados em escolas públicas ruins e obrigados a viajar num sistema de transporte de péssima qualidade devolvem essa raiva na forma de assaltos, sequestros e crimes. O pichador faz isso de uma maneira pacífica. É o jeito que ele encontrou de mostrar ao mundo que existe.

Alguns gestores tomam atitudes de ceder muros para o ato de pichar, uma contradição com a lei criada, pois sabe-se que pichação sendo um ato de escrever ou rabiscar sobre muros, fachadas de edificações, asfalto de ruas ou monumentos, usam tinta em spray aerosol, dificilmente removível, estêncil ou mesmo rolo de tinta. No geral, são escritas frases de protesto ou insulto, assinaturas pessoais ou mesmo declarações de amor, embora a pichação seja também utilizada como forma de demarcação de territórios entre grupos - às vezes gangues rivais. O ato de pichar para alguns, resume-se a desenhar, rabiscar, ou apenas “sujar” patrimônio público e privado com lata de spray ou rolo de tinta; para outros, ato de indignação e instrumento de protesto, cuja criptologia, característica da gíria de grupo encontra-se como atributo principal.

Grafite ou grafito (do italiano *graffiti*, plural de *graffito*) é o nome dado às inscrições feitas em paredes, desde o Império Romano. Considera-se *grafite* uma inscrição caligrafada ou um desenho pintado ou gravado sobre um suporte que não é normalmente previsto para esta finalidade, porém com autorização do proprietário. Por muito tempo visto como um assunto irrelevante ou mera contravenção. Atualmente o grafite já é considerado como forma de expressão incluída no âmbito das artes visuais, mais especificamente, da *street art* ou arte urbana - em que o artista aproveita os espaços públicos, criando uma linguagem intencional para interferir na cidade. Porém existe ainda quem não concorde e o equipare a mera pichação. Normalmente distingue-se o grafite, de elaboração mais complexa, da simples pichação, quase sempre considerada como contravenção. No entanto, muitos grafiteiros respeitáveis, autores de importantes trabalhos em várias paredes do mundo, admitem ter um passado de pichação.

A gíria utilizada nos grafites tem uma preocupação de ordem estética, diferentemente da pichação que tem como objetivo a demarcação de territórios entre

grupos. Sabe-se que o grafite surge como movimento organizado pelas artes plásticas, nasceu no final dos anos 70 em Nova Iorque, com movimentos culturais dos excluídos, as primeiras manifestações artísticas nasceram nos muros de Paris com a revolução contracultural de 1968. Os grafiteiros, considerados artistas, tem um papel social importante: tirar as pessoas ociosas da “malandragem” e redimensioná-las para o caminho da arte.

2 Gíria imagética na perspectiva da semiótica

Normalmente, quando se fala de gíria, logo vem à mente a ideia de palavras cujos significados não correspondem aquelas encontradas nos nossos dicionários tradicionais. Dino Preti (2010 p. 160) traz uma classificação ontológica, dentro desse ramo da linguagem, a de que existem gírias de grupo e gírias comuns, isto na linguagem oral, porém pouco se fala na escrita e dentro dos registros oficiais da semiótica, parece não haver.

As gírias de grupo possuem uma característica marcante, seu aspecto criptológico onde somente o grupo tem acesso aquele significado. Já as gírias comuns, segundo o pesquisador, encontram-se desgastadas, pessoas comuns tem acesso aos significados que um dia foi de um grupo fechado.

Analisando a gíria sob o prisma da Semiótica encontraremos a relação triádica de Peirce no qual desenvolve estudando os ícones, índices e símbolos. Essa relação sígnica, ora desenhada em forma de gravuras e imagens, ora misturada na escrita será nosso ponto de partida para usarmos a similaridade entre as gírias tradicionais na modalidade oral e as pichações/grafites.

Pelo censo comum, observamos nos grandes centros urbanos que a pichação possui códigos criptológicos enquanto que o grafite, arte de rua social, utiliza-se de imagens comuns no qual as interpretações podem ser diversas. Se dispusermos a ver a gíria sob uma nova ótica poderemos fazer a seguinte inferência: a gíria de grupo está para a pichação assim como a gíria comum está para o grafite. A primeira possui como característica comum o código criptológico, enquanto que a segunda

utiliza-se do desgaste dessa criptologia, como ponto positivo, pessoas simples podem ter acesso ao significado das gírias comuns e se vislumbrar com a beleza do grafite. Salienta-se que ambos podem ter mais de um significado, isso dependerá do conhecimento prévio de cada um, do grupo social onde está inserido e ainda da combinação realizada nos eixos sintagmático e paradigmático.



Nos exemplos acima, percebe-se que ambos usam do instrumento da palavra para intitular o que seja pichação e grafite. Na primeira, tem-se uma parte visível criptológica onde somente os demais componentes do grupo podem decodificar, no restante da mensagem, o pichador faz uso do português do dia a dia; na segunda, percebe-se o brilho e a harmonia das cores e o não uso de palavras codificadas, tais exemplos demonstram dentro da semiótica que “a palavra é o símbolo por excelência” (PIGNATARI, p. 53, 2004). Há ainda no primeiro exemplo ícones degenerados chamados por Peirce de hipóícones, que são imagens cujo significado somente será possível para o grupo. Por fim, a ideia de índice nos remete a qualidade

em comum com o objeto, seria “uma espécie de ícone, mas é o fato de sua ligação direta com o objeto que caracteriza como índice, e não os traços de semelhança” (PIGNATARI, p. 53, 2004). Nesse caso o objeto proposto é a ligação entre a pichação/grafite com seu significado visual.

Vale lembrar que Peirce não criou somente a tricotomia índice, ícone e símbolo, ele também desenvolveu o tripé fundamental Semiótico no qual parte para a ampliação do seu estudo. Sua base inicia-se no *Signo/Representamen, Objeto e Interpretante*.

Para que alguma coisa seja um signo, ela deve estabelecer uma relação entre os três elementos: o *Representamen* (um sentimento, uma sensação, um certo som, um certo gesto, etc.), o Objeto (aquilo que o signo representa) e o Interpretante (a relação de “equivalência” criada entre o *Representamen* e o *Objeto* dentro do aspecto cognitivo do interpretante). Peirce (1977, p. 46) ainda acrescenta que:

Um signo, ou representamen, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirigi-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto.

Conforme as palavras de Peirce, o surgimento do Objeto está relacionado à representação do Signo, ou seja, ele deve representar alguma coisa, “um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável, num certo sentido” (PEIRCE, 1977, p. 46). Ora, a gíria em forma de imagem reproduz exatamente um signo melhor desenvolvido, aquilo que o Interpretante relaciona na sua mente: o Objeto e o Signo. O grafite e as pichações são exemplos claros gírias em forma de signos, eles são criados a partir da realidade, representam sempre alguma coisa a alguém, na nossa mente conseguimos imaginar um objeto, perceptível ou não, concreto ou abstrato, imagens que transmitem aqueles que têm sensibilidade, sensações de dor, medo, angústia, alegria, felicidade, susto, desespero, etc. Essas imagens traduzem aquilo que as palavras não conseguem transmitir, para uns com mais facilidade, para outros uma criptologia bem mais rebuscada.

Quanto à tricotomia índice, ícone e símbolo, Pignatari (2004, p. 19) sintetiza:

a) ícone (primeiridade): mantém uma relação de analogia com seu objeto (um objeto, um desenho, um som); b) índice (secundidade): mantém uma relação direta com seu objeto (pegadas na areia, perfuração de bala); c) símbolo (terceiridade) relação convencional com o objeto ou referente (as palavras em geral).

Na relação ciência e arte, podemos chegar à conclusão de que “os ícones se organizam por similaridade e por coordenação, enquanto os símbolos se organizam por contiguidade (proximidade) e por subordinação, funcionando os índices como pontes.” (PIGNATARI, 2004, p. 19). O autor ainda acrescenta que o ícone é o signo da arte e o símbolo, o signo da ciência e da lógica, podendo confundir mais altos níveis de criação.

As tricotomias não param nos estudos de Peirce. No vértice do signo ele cria o Qualissigno, Sinsigno e o Legissigno; no vértice do objeto o signo toma forma de um ícone, índice ou símbolo. Nesse vértice, o autor classifica o ícone em puro e degenerado, designando este último como hipóícones, este, por sua vez, foi classificado em: Imagens, diagramas e metáforas. Por fim, no vértice do interpretante, o autor o divide em: Rema, Dicissigno e Argumento.

Percebe-se que a gíria imagética trabalha com os seguintes elementos da semiótica: o ícone no que tange a similaridade e coordenação, as imagens e as metáforas; os símbolos representados pela contiguidade (proximidade) e os índices fazendo a ligação entre ícone e símbolo. Portanto, há uma relação direta entre a tricotomia criada por Peirce e as gírias imagéticas.

As imagens encontram-se no limiar entre o Signo e seu Objeto, entretanto ela só se efetiva por um processo mental que Peirce o chama de Interpretante: a relação que o intérprete cria em relação à equivalência entre Signo versus Objeto.

Toda representação do signo em relação ao seu objeto, porém, é sempre parcial, pois não esgota todos os seus aspectos. Ainda, o signo é um processo de representação/substituição possível do objeto (e não necessária), e se coloca, para alguma mente, em lugar dele, de tal modo que o objeto só pode ser conhecido a partir de sua forma de representação (SILVA et al, 2005, p.31).

O fato de não esgotar as hipóteses de diferentes significações encontradas nas imagens (grafite e pichações) nos mostra a possibilidade de verificar que diferentes intérpretes podem estabelecer diferentes relações interpretativas entre o signo e seu objeto. Portanto, a representação/substituição quando referida por Silva (2005) nos remete a real necessidade do grupo guriático em conservar a criptologia da imagem (pichação) e ainda representar algo de extrema relevância social de fácil acesso a comunidade (grafite).

Nesse sentido, todas as vezes que um interpretante ver um signo (grafite e/ou pichação) lembrará do pensamento de Sant'Agostinho (2001, p.24) no que se refere ao processo de produção de signos nas semioses “efetiva-se sempre uma ‘renascença’ de conhecimentos antigos restabelecidos sob/sobre a experiência nova, que vai se acrescentando de outras informações” logo, uma vez pichação, pelo processo de evolução, este poderá ter um futuro denominado grafite.

3 Linguagem, código e signo

Dentro do processo de comunicação, observa-se antes de tudo a relação de alteridade que o Objeto tem com o Signo. Nesse percurso, o Interpretante torna-se o elemento fundamental para a decodificação do código utilizado. A linguagem, mecanismo transmissor de troca de informação entre emissor e receptor vai se moldando mediante sua real necessidade, e isso se dá através do texto escrito e falado (código verbal) até a utilização de simbologia no uso de imagens (código não verbal). Pignatari (2004) endossava o pensamento peirceano dizendo que a semiótica possibilita estabelecer ligações entre códigos diferentes, entre linguagens diversas; permite ainda “ler” o mundo não verbal (um quadro, uma dança, um filme) e ensina a “ler” o mundo verbal em ligação com o mundo não verbal.

Alguns símbolos como placas de trânsito e o emprego de cores em semáforos são suficientes para a compreensão da mensagem. O código ao qual é intencionalmente utilizado demonstra uma das possibilidades de linguagem que a língua portuguesa brasileira faz uso, mas é claro que existem outras.

Entende-se como linguagem a capacidade humana de produzir informação e/ou conhecimento. Sabe-se ainda que não há produção de informação/conhecimento a não ser pela interação dos signos. Compreender Linguagem é, antes de tudo, entender que ela é uma capacidade humana e como tal produz signos de qualquer natureza, como os sonoros, visuais, táteis, gestuais, mímicos etc. A Linguagem é um produto processual, variável, no qual sua beleza está em si mesma. Os signos, elemento da linguagem pode representar qualquer coisa, uma emoção, um sentimento, uma sensação tátil, sonora, um gesto, uma palavra, um ritmo, uma imagem, um traço... que represente outra coisa para alguém, nesse momento entra a presença do interpretante, no qual essa coisa poderá ser vista de outra maneira, outro prisma.

Como os signos em primeira instância são abertos, pois representam qualquer coisa, surgem então os códigos que tem a função de deixar os signos até então abertos em fechados, ou seja, códigos criptológicos. As gírias de grupo e as imagens trabalham muito nessa perspectiva. Uma das funções do código é limitar as possibilidades de escolha entre múltiplas alternativas. Essa função centraliza o significado. Assim, a limitação que o código utiliza, deve também ser contextualizada, pois...

(...) a palavra “cabo”, que é um Signo, não é imaginável, pois não é essa palavra mesma que pode ser inscrita no papel ou pronunciada, mas apenas um dos aspectos que pode revestir; trata-se da mesmíssima palavra quando escrita e quando pronunciada, mas é uma palavra que quando significa “posto da hierarquia militar”, outra quando significa “ponta de terra que entra pelo mar” e terceira, quando se refere a “parte por onde se segura objeto ou instrumento” (PEIRCE, 1972, p. 95).

Nesse sentido, o código estabelece uma relação distinta entre o signo válido para aquela situação e o não válido, bem como as hipóteses encontradas entre articulação/combinção, o código faz uma previsão da ação/comportamento. A eliminação de outros significados do signo é feita pelo código. Ele faz a seleção das múltiplas alternativas possíveis, tendo assim um papel importante, controlar e selecionar os signos válidos.

Considerações finais

Pode-se entender que o processo de interação social se dá de diferentes formas, pelo uso da língua falada, por expostos escritos e ainda, dentro do mais novo campo de estudo, mas não menos antigo que a escrita – as imagens.

A Semiótica veio confirmar aquilo que os homens da caverna pensavam. Imagens não são só adereço, nem instrumento de decoração, imagens são signos que trazem sua carga de informação/conhecimento, estas serão socializadas como arte de rua - grafite, ou utilizada como instrumento de reivindicação e revolta – pichação. De qualquer modo, os mais sensíveis poderão perceber se a imagem possui uma carga criptológica ou se essa carga está sendo usada por todos da sociedade.

Historicamente, diversas imagens mostram o perfil de uma época, do pintor clássico e até de uma cultura local. As gírias sempre estiveram dentro desses perfis, umas com maior intensidade, identificando um estilo de vida, um comportamento social e outras mostrando a beleza da linguagem, como elas podem se adequar perante um fator social. Adequações estas que relatam que muitos grafiteiros já foram um dia, pichadores.

As gírias imagéticas vem mostrar que esse campo de estudo é novo, o objeto não. A linguagem exposta nas imagens expõe um grupo, mostram comportamentos, tendências e até estilo de vida. O que chamamos de criptológicos podem ficar estáticos nas imagens, mas não no significado, este varia de acordo com os acontecimentos. De qualquer forma, nota-se que as imagens têm a facilidade de expor uma língua, e nela a gíria.

Referências

BENTES, Ana Christina; LEITE, Marli Quadros (Org.). *Linguística de Texto e Análise da Conversação: Panorama das Pesquisas no Brasil*. In: PRETI, Dino. *Inclusão e*

Exclusão Social pela Linguagem: A gíria de Grupo. São Paulo: Cortez, 2010. p. 159 – 167.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e Literatura*. 6ª ed. – Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

SANT'AGOSTINHO, Lúcia Helena F. *Bauru, Chão-de-passagem: entreposto de valores na rota Atlântico- Pacífico*. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 1995.

SILVA, E. G; SANT'AGOSTINHO, L. H. F; BETTI, M. *Expressão Corporal e Linguagem na Educação Física: Uma Perspectiva Semiótica*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2005. p. 29 – 38.

WAINER, João. *Pichação é Arte*. Revista Superinteressante. São Paulo: Ed. Abril. Seção Superpolêmica, maio de 2005.

MORFOLOGIA DO DIALETO DOS MORADORES DO BAIRRO ITAUNA II

Werick Araújo Moraes (CESP/UEA)
Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo aprimorar conhecimentos a partir de uma pesquisa feita especificamente no bairro Itaúna II, da cidade de Parintins, por meio de entrevistas, buscando respostas de como e de que forma se encontram os vocábulos no dialeto dos moradores desse bairro, juntamente com a influência do português dominante. Mas tratando-se de Morfologia da fala do povo que habita esse bairro deve-se ter um entendimento do que são os “*moradores do bairro Itaúna II*”.

Utilizamos como fundamento teórico os estudos de Maria Cecília Pérez de Souza e Silva e Ingedore Villaça Koch, baseados nas propostas da obra clássica de Mattoso Câmara, em *linguística aplicada ao português: morfologia*, na qual revisa os princípios básicos do estruturalismo e da análise mórfica, estrutura e formação de vocábulos, e a flexão verbal e nominal.

1 Metodologia

O método da pesquisa utilizado foi o indutivo, “procedimento lógico pelo qual se passa de alguns fatos particulares a um princípio geral” (Severino, 2007, p.104), o qual cria conjunto de conclusões quando se observa os fatos, pois juntamos os dados coletados nas entrevistas generalizando-os a fim de alcançar resultados que podem ser comprovados.

Com a transcrição dos dados coletados, a pesquisa foi, além de bibliográfica, qualitativa, pois se tem um estudo de base teórica relacionada ao tema que gira em torno da morfologia, e quantitativa, pois se tem o uso de tabelas e números para um melhor entendimento da análise morfológica das classes de palavras e frases.

Em equipe e em um trabalho conjunto, a coleta de dados foi feita entre perguntas e respostas por meio de gravações via celular e da aplicação de um questionário impresso para os entrevistados responderem, enfatizando temas como família, bairro/cidade, escola e política, os quais foram muito bem discutidos e argumentados

por dez famílias visitadas e entrevistadas, houve até diferentes opiniões sobre esses fatores que fazem parte das suas realidades, de forma crítica muitas vezes mostrando suas indignações a respeito dos temas destacados.

2 Moradores do Bairro Itaúna II

Segundo a *Associação de Moradores do Itaúna II*¹, o bairro tem área total correspondente a 659.752m² e os seguintes limites: Norte – Bairro Itaúna I. Sul – Fazenda Itaúna. Leste – Antônio Pacífico e Estrada do Macurani. Nº de lotes – 1.116. Nº de quadras – 48. Área das ruas - 24%. Áreas dos lotes – 65%. Área verde – 11%. Área para equipamentos urbanos e comunitários – 50.400m². Esse bairro surgiu em 1994 com a invasão da fazenda Itaúna de propriedade do empresário paraense Paulo Corrêa, por pessoas que não tinham moradias fixas e a maioria do êxodo rural.

Essa nação formada nesse bairro é parintinense, e ao entrevistar dez famílias dessa localidade, nos encontramos diante de um dialeto muito marcado pelas variações linguísticas no contexto em relação ao português padrão, o que nos fez perceber uma possível herança dialetal do homem “caboclo”, raça que se originou de uma miscigenação de índios como primeiros habitantes e raças que vieram de outras regiões.

Com a chegada nesta região do branco e do negro (...) serviu como abertura pra essa miscigenação, transformando esse novo elemento, metade nativo, metade europeu, metade africano que em séculos de envolvimento e relacionamento geraram essa nova raça chamada “cabocla”. (Martins, 2005, p.36)

Com essas informações, ressaltando que “a fala é a realização, por parte do indivíduo, das possibilidades que lhe são oferecidas pela língua” (Silva e Koch, 2009, p.14) e que também a fala “é, portanto, um ato individual e momentâneo em que interferem muitos fatores extralinguísticos e no qual se fazem sentir a vontade e a liberdade individuais” (Silva e Koch, 2009, p.14), partimos para o estudo da morfologia da fala dos moradores do bairro Itaúna II, utilizando a amostra dos dados obtidos nas entrevistas dessas dez famílias desse bairro (pertencente ao município de Parintins), pois além das variações, também nos debatemos de frente a um espaço linguístico em que as influências do português dominante se encaixam muito bem na maneira dialetal do morador do bairro Itaúna II falar.

¹Fundada em 07 de dezembro de 1997. Declarada de Utilidade Pública em 20. NOV. 2003, Lei nº 11/2003-PGMP. CNPJ nº 07.753.131/0001-99.

Observamos que pelo grau de escolaridade das famílias entrevistadas, as quais varia entre Ensino Fundamental incompleto a Ensino Superior completo, que no local existe uma língua marcada por uma simplicidade, pois varia demais também pelo contato e grau de parentesco com pessoas que habitam a zona rural e pelo grande envolvimento com festas tradicionais populares e folclóricas que chamam atenção até de estrangeiros. É notável que o português padrão se faça mais presente, pela ligação dessas pessoas às escolas e universidades próximas, por outro lado, ampliam seus conhecimentos gerais por meio da televisão, acompanhando jornais, onde há língua portuguesa adequada. Desta forma, podemos dizer que, tanto por influências dos meios onde se tem linguagem culta, quanto aos que não tem, devemos dizer que existe uma morfologia que com o tempo vai se modificar cada vez mais, porque num meio de convivência, onde a linguagem é fundamental instrumento do ser humano que vive em sociedade, é importante dizer que, o povo que habita no bairro Itaúna II acaba pondo uma identidade a sua morfologia, mas com possibilidade de mudar de tempo a tempo.

Usar a linguagem é natural do ser humano. Como instrumento e consequência das interações sociais, são por meio dela que se processam as trocas de experiências, que são definidas as cooperações entre os indivíduos, o que por extensão viabiliza a vida em sociedade". (PROFORMAR, 2002, p. 14)

3 Morfologia

Sabemos que em linguística, a Morfologia em si, está preocupada em estudar a estrutura, a formação e classificação das palavras. A modalidade da Morfologia opta por estudar os vocábulos, vendo-os de forma isolada, sem contar com suas participações nas frases ou períodos. A morfologia está dividida em dez classes gramaticais, tais como: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. De início como mostra a tabela e seus números, encontramos na Morfologia do dialeto dos moradores do bairro Itaúna II, todas as classes de palavras.

Substantivo	Artigo	Adjetivo	Numeral	Pronome	Verbo	Advérbio	Preposição	Conjunção	Interjeição
243	7	50	6	52	305	78	24	9	2

A partir do momento em que estudamos a estrutura das palavras, conhecemos melhor seus elementos formadores, para uma melhor compreensão do seu significado.

Tratando-se de estrutura, as palavras podem se dividir ainda em unidades menores de caráter significativo, denominados “*elementos mórficos ou morfemas*”, esses elementos especificam-se em: 1- *radical, tema ou raiz*, sendo estes os elementos básicos; 2- *afixos (prefixos, sufixos), desinência e vogal temática*, esses são responsáveis pela modificação da significação dos primeiros; 3- *vogal de ligação, consoante de ligação*, estes sendo elementos de ligação. Um exemplo pode-se ver na palavra *alunos*, nela encontramos três elementos.

alun – elemento mórfico como base da palavra, o qual possui o significado.

o – elemento mórfico indicando que a palavra é de gênero masculino.

s – elemento mórfico indicando que a palavra foi flexionada, ou se encontra no plural.

Há também palavras que não podem ser divididas em unidades menores como *céu, sol*.

3. 1 Flexão nominal

A gramática do português considera o *substantivo* e *adjetivo* como duas categorias diferentes, mas eles têm muita coisa em comum na flexão “funcionalmente, muitos dos nomes podem ser, conforme o contexto, substantivos (termos determinados) ou adjetivos (termos determinantes)” (Silva e Koch, 2009, p.47).

Levando em conta o mecanismo flexional em relação ao número, vimos no dialeto dos moradores do bairro Itaúna II casos de alomorfia em que é acrescentado o morfema /s/ nos nomes marcados pelo morfema Ø “*aluno – alunos*” (Odair²); “*governante - governantes*” (Reana³); “*filho – filhos*” (Ivanise⁴); “*coisa – coisas*”(Antônio⁵); “*tempo – tempos*” (Samara⁶) e também terminados em ditongos tônicos /ão/ “*irmão – irmãos*” (Socorro⁷) e casos de nomes terminados em -r acrescentado do alomorfe -es “*professor – professores*”(Maria Isabel⁸); “*morador –*

² Primeiro morador entrevistado.

³ Segunda moradora entrevistada.

⁴ Terceira moradora a ser entrevistada.

⁵ Quinto morador entrevistado.

⁶ Sexta moradora a ser entrevistada.

⁷ Sétima moradora a ser entrevistada.

⁸ Oitava moradora a ser entrevistada.

moradores” (Brenda⁹), outro é o caso do nome terminado com *-l* precedido da vogal *-i*, sofrendo a queda do *-le* acrescentando a forma *-is* “*perfil – perfis*”(Claudenilza¹⁰).

No dialeto dos moradores entrevistados do bairro Itaúna II, observamos que o plural está presente de maneira correta, não vemos necessidade de variações enquanto a essa flexão, o que justifica cada vez mais a dominância do português culto.

3.2 Flexão de número

Palavra acompanhante	Substantivo/adjetivo	Entrevistados
Essas	Discussões	Adriano Belém
Os	Alunos	Odair Araújo
Seus	Governantes	Reana soares
Meus	Irmãos	Socorro
Pros	Professores	Maria Isabel
Os	Moradores	Brenda Assayague
Aos	Filhos	Ivanise Freitas
Algumas	Coisas	Antônio Silva
Novos	Perfis	Claudenilza Oliveira
Bons	Tempos	Samara Santos

Observamos que o numeral quando acompanhando o substantivo e isso muitas vezes já indicar quantidade, os moradores entrevistados do bairro Itaúna II pluralizam corretamente o substantivo. Caracterizando ainda mais o português adequado.

1 - Três filhos (Reana Soares)

2 - Treze anos (Maria Isabel)

3 - Três meninas (Antônio da Silva)

3.3 Flexão de gênero

Tratando-se do gênero, a maneira correta de pluralização, também aparece na linguagem dos moradores do bairro Itaúna II, tanto no artigo ou determinante quanto no substantivo:

Masculino – os filhos (Socorro)

⁹ Nona moradora a ser entrevistada.

¹⁰ Décima moradora a ser entrevistada.

3.4 Flexão verbal

Uma parte das noções gramaticais muito diferentes é expressa na flexão verbal em português, os de *modo* e *tempo* “indicando, respectivamente o momento em que ocorre o processo verbal e a atitude do falante (de certeza, impossibilidade, solicitação etc.) em relação ao fato que enuncia” (Silva e Koch, 2009, p.58) e também as de *pessoa* que assinala a forma do verbo “a pessoa gramatical do sujeito, entendido como o termo sobre o qual cai a predicação” (Silva e Koch, 2009, p.58), sendo que nesta segunda que não é de fato verbal dá ênfase também no *número* indicando plural ou singular do sujeito. No entanto, iremos analisar parte do dialeto dos moradores do bairro Itaúna II de acordo com as categorias.

3.5 Flexão de modo

No dialeto dos moradores entrevistados do bairro Itaúna II, os verbos não foram flexionados no modo imperativo, assim apenas nos modos indicativo: “**presente** - *Ele trabalha de manhã*” (Adriano); “**pretérito perfeito** - *Ela passou por um período bom*” (Odair); “**pretérito imperfeito** – *Ele trabalhava na juta*” (Socorro); “**pretérito perfeito simples** – *Ele começou de uma invasão*” (Maria Isabel); “**pretérito-mais-que-perfeito simples** – *Eles apresentaram bons projetos*” (Ivanise); “**futuro do presente simples**- *Elas estarão desestruturadas*” (Samara); “**futuro do pretérito simples**-*Ela deveria melhorar*” (Samara). E subjuntivo utilizado apenas uma vez por Adriano: “**pretérito imperfeito**- *Se ele fosse mais bem remunerado*” (Adriano).

3.6 Flexão de tempo

Vimos que no modo indicativo não aparecem verbos conjugados no pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro do presente composto e futuro do pretérito composto, os tempos verbais mais utilizados foram o presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito perfeito simples, pretérito mais-que-perfeito simples, futuro do presente simples e futuro do pretérito simples. E no modo subjuntivo só foi utilizado o tempo verbal pretérito imperfeito.

3.7 Número

Quanto ao número, no dialeto dos moradores entrevistados do bairro Itaúna II, constatamos muitas necessidades de variações, o que acaba formando uma das características na fala, é a de quando o verbo não é pluralizado devido ao fato de o pronome que acompanha já indicar pluralização, e o verbo só é flexionado se o pronome estiver oculto:

1 – Nós *pode* (Socorro)

2 – Nós *tivesse* (Maria Isabel)

3 – Eles *evolui* (Antônio)

4 – Tamos *associado* (Reana)

3.8 Flexão de pessoa

Tratando-se de flexão de pessoa, os moradores entrevistados do bairro Itaúna II, usaram as três pessoas do verbo de maneira totalmente correta, tanto no singular quanto no plural, o que nos reforça dizer que o português padrão é bem presente no dialeto desses moradores.

1º pessoa (quem fala) – *Eu falo assim por mim.* (Socorro)

2º pessoa (com quem se fala) – *Tu resolve teus problemas* (Adriano)

3º pessoa (de quem ou de que se fala) – *Nós vivemos numa cidade universitária* (Claudenilza)

Considerações finais

Com a realização do presente trabalho, base em um estudo de análise morfológica, concluímos que a morfologia do dialeto dos moradores do bairro Itaúna II, a qual foi um prazer conhecer melhor, está interligada ao contexto em que se encontra, evoluindo de acordo com as necessidades dos habitantes mencionados, e vimos que a formação desse bairro além da grande participação dos ribeirinhos advindos do interior do município, é também de contribuição de povos que vieram de longe, dessa forma,

assim como esse bairro vai se modificando tanto em infraestrutura e no meio socioeconômico, a linguagem desses moradores por interferência desses fatores também não mede esforço para se modificar, por isso utilizamos como amostra a fala de dez famílias dos moradores do bairro Itaúna II, pois vimos no dialeto deles grande influência do português dominante, principalmente no mecanismo flexional de nome (substantivo/adjetivo), pois falam e os pluralizam corretamente não aparecendo necessidades de variação, enquanto o mecanismo flexional de verbo, mesmo eles usando corretamente as três pessoas do verbo, foi constatado muitas necessidades de variações em relação ao número, mas que podem ser muito bem entendidas.

De acordo com o que foi estudado, percebemos que a morfologia dos moradores do bairro Itaúna II está em transição, graças a grande influência das pessoas de linguagem culta, das instituições de ensino, dos meios de comunicação, transporte e da agitação de emigrantes e imigrantes no bairro Itaúna II. Esses elementos encaminham essa morfologia presente, para novos meios de convivência entre esses moradores, que daqui a um tempo, em meio a tantos processos evolutivos dará uma nova face, caracterizando então uma nova morfologia, em outras palavras, a morfologia encontrada hoje poderá se modificar ou transformar-se de acordo com o que tem ocorrido no decorrer dos tempos.

Referências

MARTINS, Valter. **Morfologia do dialeto parintinense**. Parintins: Gráfica João XXIII, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Aplicada ao Português: Morfologia**. 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. Manaus: PROFORMAR/UEA, 2002.

OBRAS CONSULTADAS:

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Scipione, 1996.

RECRIAÇÕES POÉTICAS DO CAVALEIRO DA TRISTE FIGURA: UM PANORAMA DAS RECRIAÇÕES EM VERSO DO *QUIXOTE* NO BRASIL

Wesley Pereira Uchiyama (UEA/FAPEAM)

Juciane Cavalheiro (UEA/FAPEAM)

Introdução

Uma das vertentes dos estudos cervantinos, em solo brasileiro, é a análise da recepção do *Quixote* e os impactos dessa recepção na construção literária nacional. Dessa constatação decorrem duas assertivas: 1) há um fenômeno receptivo da obra máxima de Cervantes no Brasil e 2) este é determinante para a tradição literária brasileira.

Há uma forte presença da figura quixotesca na literatura e cultura brasileiras ao ponto de ter se tornado um verdadeiro ícone da cultura nacional. O impacto deste fenômeno é expresso, além de traduções e recriações literárias – tanto em prosa quanto em versos –, nas mais diversas manifestações artísticas, do erudito ao popular.

Há um *Quixote* idealizado e criado por Cervantes e há um *Quixote* idealizado e recriado pelos leitores de Cervantes, a depender do contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos. Neste trabalho elegemos uma vertente de recriações do *Quixote* no Brasil como objeto de investigação, a saber, a escrita em versos.

Em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa de cunho quantitativo das produções em versos inspiradas na célebre obra de Cervantes. Os nossos dados foram coletados em três locais distintos: na cidade de Manaus, em suas principais bibliotecas; na cidade do Rio de Janeiro, na Biblioteca Nacional e no Real Gabinete Português de Leitura; e na web, em blogs e portais voltados para a poesia. Num segundo e último, propomos uma análise qualitativa, momento em que agrupamos os procedimentos criativos adotados pelos poetas recriadores e o relacionamento travado entre a obra original e a recriação feita a partir dela.

1 Uma tradição de estudos cervantinos no Brasil

A história do *Quixote* é incorporada com muita frequência no sentido de assimilar e ser assimilada pela cultura que lhe recebe. É um movimento de mão dupla,

ao mesmo tempo em que o *Quixote* vai adquirindo traços típicos desta cultura – uma evidência disso é, por exemplo, na cultura Oriental, o Quixote Samurai nas recriações em Mangá; e, na cultura Ocidental, o Quixote nordestino nas recriações em Cordel –, a comunidade que o recebe também se identifica com suas características, tais como a loucura e o idealismo.

A recepção brasileira do *Quixote*, além do âmbito literário, transformou-o em ícone nacional, isso conferiu quixoticidade à cultura brasileira ao mesmo tempo em que conferiu brasilidade ao *Quixote*. O *Quixote* se faz presente no viver brasileiro.

O paradoxo está, em se tratando de uma obra literária, em ser reconhecido por um número significativo de pessoas, porém que, em sua grande maioria, não a leram. Dessa forma entende-se que a recepção do *Quixote* no país é mais intuitiva do que empírica. Sobre esse processo receptivo, Vieira observa que “é variada e divergente, privilegiando em alguns momentos a história e o rigor metodológico e, em outros, critérios alheios aos referenciais da época de composição da obra.” (VIEIRA, 2012, p. 43).

Para além dessa recepção, digamos mais popular, houve no Brasil, não de forma tão intensa, uma recepção universitária e/ou crítica. Em 1905, tem-se a partida com “o primeiro trabalho crítico interpretativo que se tem notícia”, a saber: a conferência *Dom Quixote*, de Olavo Bilac (VIEIRA, 2012, p. 45). Junto a Bilac, na mesma ocasião, a comemoração do terceiro centenário da publicação do tomo primeiro do *Quixote*, figura também, Jansen do Paço, que, como funcionário da Biblioteca Nacional, era conhecedor profundo da tradição editorial do *Quixote* e de trabalhos a ele relacionados. Elaborou também o catálogo que inaugurou uma tradição de estudos cervantinos no Brasil. A análise que Bilac fez sobre o *Quixote* é marcada pelo idealismo do poeta, uma colagem do ideal republicano sobre o ideal cavaleiresco da personagem, e uma tentativa de interpretar a obra pelas circunstâncias históricas e pela biografia do autor.

Em seguida a esta conferência temos os estudos de José Veríssimo (1857-1916). Este é um pouco menos liberal em sua crítica, sendo “preocupado com argumentação e (...) mais cauteloso na expressão” (VIEIRA, 2012, p. 49). Uma de suas principais conclusões é de que o caráter universal da obra de Cervantes não se dá pela sátira, sendo esta um elemento circunstancial, mas sim o que imortalizou o *Quixote* foi a qualidade de sua loucura, que eleva a obra e suas características do ridículo ao sublime.

José Pérez aparece como ensaísta cervantino na década de 1930, seus estudos, ainda que de cunho subjetivo, constituem uma importante página na história do cervantismo brasileiro, sua proposição era a de colocar em evidência a sabedoria contida no *Quixote*. No mesmo período, Vianna Moog (1906-1988), em *Heróis da Decadência*, insere nos estudos cervantinos investigações com um teor discrepante ao que predominava até então. Para ele, o humor cervantino, como apontado por Vieira (2012), era uma espécie de reação à decadência cultural do período medieval.

Outro marco para os estudos cervantinos, listados por Vieira (2012), acontece em 1945 quando o diplomata e escritor brasileiro Osvaldo Orico (1900-1981) escreve *Camões e Cervantes*. Este foi um dos primeiros diálogos, ainda que tímidos, comparativos em terras brasileiras. Na mesma década, Nelson Omegna escreve o livro intitulado *O retrato de D. Quixote*, seu estudo fala da conexão entre as circunstâncias de produção do *Quixote*, o país, o autor e a própria obra.

Ao mesmo tempo, no Rio de Janeiro e São Paulo, se organizavam ciclos de conferências, dentre elas Vieira destaca a de San Tiago Dantas (1911-1964), nomeada de *Dom Quixote: um apólogo da Alma Ocidental* (VIEIRA, 2012, p. 52). Nela, San Tiago retorna a assertiva de que o Cavaleiro da Triste Figura, em sua loucura, encarna valores humanitários universais. Em 1950, no seu trabalho *Cervantes e os Moinhos de Vento*, Josué Montello, contemporâneo de San Tiago Dantas, traz um teor mais metodológico aos estudos cervantinos, sua obra analisa o *Quixote* partindo de uma recuperação dos procedimentos técnico-literários contemporâneos ao seu autor.

Sobre o trajeto desde Bilac até Montello, Vieira afirma:

Como se observa, de Bilac a Montello, há um progressivo rigor metodológico, que se explica essencialmente por meio de reflexões sobre o gênero, evidenciando uma crescente preocupação com o estudo do texto literário. Ainda que haja considerável movimento crítico ao longo desse meio século, é importante observar que os estudos sobre o Quixote se mantiveram isolados entre si (VIEIRA, 2012, p. 53).

A primeira incursão em relacionar e resgatar estes estudos se encontra no artigo de Brito Broca, *O Engenhoso Fidalgo Miguel de Cervantes*, redigido em 1951. Broca, além de realizar um histórico da recepção cervantina no Brasil, dialogou com a crítica já existente sobre a obra e a considerou levando em conta os princípios técnicos que cabiam a ela. De certa forma, o estudo de Broca foi uma resposta às críticas sobre o *Quixote* até aquele momento.

Vieira observa, contextualizando a crítica cervantina brasileira, que,

de certo modo, seria possível afirmar que, do ponto de vista da crítica, ocorreu um movimento que partiu de uma tendência acomodatória e caminhou na direção de uma abordagem mais preocupada com a contextualização, embora, evidentemente, não tenha se chegado ao que se chama de rigor metodológico (...). De qualquer modo, nesse trajeto ocorreu, sem dúvida, uma reflexão que progrediu no aprofundamento de determinados aspectos da obra cervantina, especialmente na leitura mais atenta do texto, distanciando-se, conseqüentemente, do caráter mais subjetivo e muitas vezes sentimental (VIEIRA, 2012, p. 55).

Hoje, o estudo do *Quixote* no Brasil tem seu expoente na estudiosa da USP, professora Maria Augusta da Costa Vieira, autora, entre outras obras, de “*O Dito pelo Não Dito*” e “*A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes*”, dois trabalhos monumentais acerca da interpretação do *Quixote* e da trajetória seguida por esses estudos em solo brasileiro.

2 Recriações poéticas do *Quixote* no Brasil

Para este trabalho, três bancos de dados foram eleitos como campos para investigação. Primeiro as bibliotecas locais da cidade de Manaus, entre elas a Biblioteca do Estado do Amazonas, local onde se desenvolve a pesquisa, após estas, a pesquisa aconteceu na Biblioteca Nacional e no Real Gabinete Português de Leitura, ambos localizados no Rio de Janeiro e, por fim, no conteúdo disponível na web.

Os poemas coletados, no total de 109, primeiramente, foram separados por autor, depois por data de publicação e por último pelo estilo adotado para recriar o *Quixote*, isto é, os motivos que constituíram sua recriação, de forma que, para um mesmo conjunto de dados, três planilhas diferentes foram criadas, a fim de propiciar um panorama amplo da recriação quixotesca em versos. A nossa divisão privilegiou a quantidade de autores e de recriações de cada autor; o momento/a data de publicação, assim como o local onde foram publicadas, e uma pequena síntese acerca da temática.

Na análise, elegemos três temas mais recorrentes que foram encontrados em nossos dados, a saber: o idealismo, a loucura e a morte de dom Quixote.

2.1 Dados coletados

Planilha 1 – Quantitativa por autor

AUTOR	REcriações
Adailton Reis	1
Adelina Lopes Vieira	1
Alberto Lins Caldas	61
Alencar e Silva	2
Álvares de Azevedo	1
Ana Lyra	1
Angela Maria	1
Carlos Drummond de Andrade	21
Carlos Simo	1
Humberto Gessinger / Paulinho Galvão / Gessinger	1
Felipe Lyon	1
Guida Linhares	1
Guilherme de Almeida Gonçalves	1
Ivan Junqueira	1
Jota Vicente Romualdo Júnior	1
Luiz Bacellar	1
Marciano Lopes	1
Maria Rita	1
Marli Franco	2
Paulino de Brito	1
Paulo Coelho	1
Raimundo Monteiro	1
Rangel Alves da Costa	1
Rita Lee	1
Centro Educacional Anália Franco	1
Sylvio Adalberto	1
Tatiana Eduardo Cruzeiro	1

Planilha 2 – Cronológica por data de publicação

AUTOR	PERÍODO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL
Álvares de Azevedo	1853	BIBLIOTECA NACIONAL
Raimundo Monteiro	1930	BIBLIOTECA DO ESTADO DO AMAZONAS

Angela Maria	1960	WEB
Luiz Bacellar	1963	BIBLIOTECA DO ESTADO DO AMAZONAS
Rita Lee	1968	WEB
Carlos Drummond de Andrade	1973	BIBLIOTECA NACIONAL
Paulo Coelho	1976	WEB
Paulino de Brito	1998	BIBLIOTECA DO ESTADO DO AMAZONAS
Alencar e Silva	2000 – 2011	BIBLIOTECA DO ESTADO DO AMAZONAS
Humberto Gessinger / Paulinho Galvão / Gessinger	2003	WEB
Marciano Lopes	2007	WEB
Guida Linhares	2008	WEB
Jota Vicente Romualdo Júnior	2008	BIBLIOTECA NACIONAL
Tatiana Eduardo Cruzeiro	2008	BIBLIOTECA NACIONAL
Adailton Reis	2009	WEB
Carlos Simo	2009	WEB
Guilherme de Almeida Gonçalves	2009	WEB
Ana Lyra	2010	WEB
Marli Franco	2010	WEB
Sylvio Adalberto	2010	WEB
Rangel Alves da Costa	2012	WEB
Centro Educacional Anália Franco	2012	WEB
Felipe Lyon	2013	BIBLIOTECA NACIONAL
Alberto Lins Caldas	2014	WEB
Adelina Lopes Vieira	Não encontrada	WEB
Ivan Junqueira	Não encontrada	WEB
Maria Rita	Não encontrada	WEB

Planilha 3 – Temática

AUTOR	TEMÁTICA ADOTADA
Adailton Reis	A beleza imaginária de Dulcinéia/ Relação leitor e obra
Adelina Lopes Vieira	Relação leitor e obra/ A peripécia
Alberto Lins Caldas	Diálogos entre dom Quixote e Sancho Pança/ A loucura/ A descrição de dom Quixote/ O idealismo
Alencar e Silva	A morte de dom Quixote/ Homenagem as personagens
Álvares de Azevedo	Recriação do amor quixotesco nas ruas cariocas
Ana Lyra	A vida amorosa conflituosa
Angela Maria	Perseverança de dom Quixote
Carlos Drummond de Andrade	A loucura/ O duplo/ O idealismo/ A imagem de dom Quixote e Sancho/ A peripécia/ A morte de dom Quixote
Carlos Simo	O idealismo/ O conflito interno do eu-lírico sobre seguir com o mundo ou diferir dele.
Humberto Gessinger / Paulinho Galvão / Gessinger	Deslocamento no mundo/ Idealismo
Felipe Lyon	O idealismo
Guida Linhares	O contraste entre o ideal e o real
Guilherme de Almeida Gonçalves	O dom Quixote leitor/ A loucura/ A ingenuidade de Sancho/ A morte de dom Quixote
Ivan Junqueira	A loucura/ O idealismo/ Contrastes entre o ideal e o real
Jota Vicente Romualdo Júnior	O dom Quixote leitor/ O idealismo/ O contraste entre o ideal e o real
Luiz Bacellar	O parceiro/ O Duplo (Não é uma recriação lírica do dom Quixote em si, mas faz alusão a ele numa comparação aos ponteiros do relógio).
Marciano Lopes	O idealismo/ A loucura
Maria Rita	O idealismo/ Homenagem à personagem
Marli Franco	Amor entre dom Quixote e Dulcinéia (não platônico, mas erótico).
Paulino de Brito	A morte do dom Quixote/ Idealismo/ Valores universais da personagem/ Homenagem à

	personagem dom Quixote
Paulo Coelho	O <i>Quixote</i> como obra (Apenas uma breve alusão à obra de Cervantes no refrão da canção, o que é muito característico, uma vez que boa parte da discografia de Raul Seixas é marcada pelo surreal e a loucura)
Raimundo Monteiro	A loucura/ O idealismo
Rangel Alves da Costa	A loucura/ O amor quixotesco/ O idealismo
Rita Lee	A loucura da vida na loucura de dom Quixote
Centro Educacional Anália Franco	Dom Quixote Leitor/ A morte de dom Quixote/ O Duplo
Sylvio Adalberto	A loucura/ O idealismo
Tatiana Eduardo Cruzeiro	Dom Quixote como modelo de heroísmo

Neste levantamento, encontramos 109 recriações, 27 poetas recriadores que escreveram num período entre 1853 e 2014. Dentre os poetas pesquisados, merecem destaque Alberto Lins Caldas e Carlos Drummond de Andrade por causa do volume de recriações em versos. Uma leitura destes poemas revela uma diversidade de temas, com inúmeras recorrências. Elegemos três temáticas da produção literária recriadora do *Quixote* para a análise.

2.2 Recriações em verso do *Quixote*, uma análise

Toda construção poética, além do engenho do poeta, depende também do motivo inspirador. Quando se trata de uma poesia sobre outra obra, no caso o *Quixote*, o motivo, em geral, estará vinculado aos motivos composicionais da própria obra recriada, isto é, a poesia compartilhará dos traços da obra que recria, dessa forma, um poema sobre o *Quixote*, quase sempre será uma poesia quixotesca.

Durante a leitura das recriações do *Quixote* em versos, notamos uma diversidade de temas, que se repetem em períodos distintos, assim como diferentes estilos, próprios de cada autor. Alguns privilegiaram episódios do *Quixote*, outros algum tema que sintetizasse o cerne do *Quixote*, ainda alguns utilizaram-no como pretexto para um ideal a defender; houve, ainda, aqueles que prestaram homenagem ao Cavaleiro da Triste Figura. Elegemos três destas ocorrências para a nossa análise: o episódio da morte de dom Quixote e os temas loucura e idealismo.

2.2.1 O idealismo

O idealismo tem sido motivo inspirador para a construção de poemas desde Raimundo Monteiro, em 1930, até Alberto Lins Caldas, nos dias atuais. Vieira sustenta que o fato deste aspecto ser muito comum na leitura e interpretação da obra de Cervantes está ligado ao contexto histórico, social e cultural em que os poetas recriadores que se utilizaram desse tema estavam inseridos (VIEIRA, 2012, p. 43).

Desde o início do século XX, o Brasil proclamava por liberdade, por uma valorização de ideais próprios, por uma identidade particular. O poema de Monteiro é um reflexo deste desejo. Em um período em que a liberdade era tolhida e os interesses da população brasileira negligenciados, sendo o estopim de inúmeras manifestações populares e da violenta repressão que as respondeu, era propício o *Quixote* ser incorporado ao ideal da redemocratização como símbolo da liberdade.

Contudo, o uso do idealismo como tema para a recriação em verso não foi ultrapassado com o fim deste contexto social. Pelo contrário, no contexto atual, a personagem dom Quixote e seu fiel escudeiro continuam carregando a mesma carga de ideal que possuíam no passado. Um exemplo disso é o poema de Felipe Lyon, no qual o eu-lírico se identifica como Sancho Pança (LYON, 2013):

Eu, Sancho Pança

Tenho pena de quem nunca tentou algo impossível
Um sonho, uma paixão, um projeto
De quem nunca levantou uma bandeira solitária
E a viu murchar em meio a calmaria e indiferença
Daqueles que nada querem arriscar e nada tem a oferecer

Tenho pena dos que nunca se alistaram na armada branca Leone
Daqueles que nunca foram chamados de Quixote
Daqueles que nunca arriscaram tudo por uma Helena
Dos que não foram crucificados por sonhar ser Deus
Dos miseráveis que não entendem a coragem de um Gandhi, de um Mandela

Lamento todos os dias pelos sábios e pelos espertos
Pelos que nunca se iludiram, nunca se enganaram
Por aqueles nunca ouvirem: - Eu te avisei
Ou que nunca foram ridicularizados pelas costas
Pelos que nunca perderam tudo ou enfrentaram a solidão crua da derrota

Quanto a mim
Eu sou Sancho Pança
Fiel escudeiro de Dom Quixote

Lustro suas ferramentas de guerra e dou de comer e beber ao seu cavalo
E mesmo se acreditar em seus sonhos e delírios
Sigo meu mestre por amor e devoção

Ou talvez não seja assim
Afinal, talvez, eu siga apenas por mim
Para me salvar.

A construção poética de Lyon expressa a vitalidade do tema idealismo dentro das recriações em verso do *Quixote*. Constatamos que, apesar do aspecto eleito pelo poeta ser, em parte, determinado pelo período em que foi criado, não se limita a esse tempo, transcendendo-o, fazendo-se assunto para outras recriações, em outros tempos.

A forma como o ideal é colocado é diversa nas recriações encontradas, em algumas dom Quixote e Sancho são representados como símbolos da liberdade, para outros um exemplo de virtude e ainda, como no caso de Lyon, o ideal volta-se não somente por uma crença nos sonhos da dupla, mas sobretudo em uma busca concreta dos sonhos do eu-lírico. Há, portanto, um traço marcante da subjetividade do poeta, isto é, de seu próprio ideário.

2.2.2 A loucura

A loucura, da mesma forma, constitui-se uma temática extemporânea. Desde as primeiras recriações do *Quixote* – das mais diversas manifestações artísticas –, há uma forte presença em se retratar a loucura do Cavaleiro da Triste Figura. Esse motivo poético se relaciona como o anterior, de forma a tornar o idealismo de dom Quixote e sua loucura como as duas faces da mesma moeda.

Vieira, em sua obra *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes*, aponta para a seguinte característica do *Quixote*: ao passo que dom Quixote é louco em tudo que faz, é extremamente lúcido no que diz. Sendo assim, a sua extrema razão também é a causa de loucura, pois os ideais cavaleirescos já não tinham lugar no seu tempo; por outro lado, sua loucura em sustentá-los se torna a prova de sua razão (VIEIRA, 2012, p. 153).

Em seu poema “Dom Quixote”, Guilherme de Almeida Gonçalves, suprime o ideal da loucura e configura um dom Quixote que é puro delírio.

Havia um fidalgo magro e alto,
Que era apaixonado por histórias da cavalaria.
Um dia saiu da realidade,
Pois passou achar que era um cavaleiro.
E assim, foi cavalgando pelas cidades
(GONÇALVES, 2009)

Sylvio Adalberto, em sua recriação intitulada *Cavaleiro da Triste Figura*, por sua vez, vincula a loucura a um ideal, a um sonho.

Ainda hoje, sábio Dom Quixote,
de puro gosto sigo teus caminhos,
e de delírios construí meu mote.

Vivo sonhando, e por isso enfrento
Arcalaus, Dulcinéias, meus moinhos...
(bem como tu, eu luto contra o vento)

(ADALBERTO, 2010).

2.2.3 *A morte de dom Quixote*

Nas recriações encontradas, figuram quatro imagens diferentes para esse acontecimento. Antes de trazermos estes poemas, traremos o famoso episódio da morte de dom Quixote:

Jaz aqui o fidalgo forte
que a tanto extremo chegou
de valente, e de tal sorte,
que a morte não triunfou
da sua vida com sua morte.

Teve todo o mundo em pouco,
foi o espantinho mais mouco
do mundo, em tal conjuntura,
que abonou sua ventura
morrer são e viver louco.

(DQ, II, 74, p. 847)

Dialogando com o epitáfio de Sansón Carrasco, os alunos do centro educacional Anália Franco enfocam em seu poema a transição de dom Quixote para Alonso Quijano. “E quando finalmente chega sua hora/ É Alonso Quijano que se torna” (CEAF, 2012). Entretanto, esse não é único item do epitáfio que encontra similaridades com as recriações.

Em “Últimos momentos de D. Quixote”, de Paulino de Brito, o poeta dá a entender a que o legado deixado pelo louco cavaleiro sobreviveria (e sobreviveu) a sua morte, tal qual diz o epitáfio “que a morte não triunfou/ da sua vida com a morte”. O poema de Brito traz: “Lembra e sorri: por fim reconhecera/ que no mundo de anões, em que vivera/ ele só, D. Quixote, era o gigante!” (BRITO, 1998, p. 110).

Seguindo esta mesma forma de recriar, Alencar e Silva, em sua obra *Solo de Outono*, dedica um poema a dom Quixote. Ali, ele apresenta o cavaleiro como alguém

preparado para encontrar-se com o fim, destemido e armado para encarar seu último desafio, “a hora branca da morte” (ALENCAR E SILVA, 2011, p. 62).

Nas recriações em versos que fazem deste tema o seu motivo, com exceção do da recriação de Guilherme de Almeida Gonçalves, quase sempre é possível encontrar, também, a presença do heroísmo da personagem em seus momentos finais. Para Gonçalves, a morte daquele que foi um louco é banal e não merece nenhum rebuscamento.

Depois de todas essas aventuras,
Dom Quixote tinha adoecido.
Sancho Pança e outras pessoas choravam,
Pois o fidalgo havia morrido (GONÇALVES, 2009).

São várias as formas de recriar o momento da partida de dom Quixote e todas elas estabelecem alguma ligação com a versão contada no capítulo final da história do *Quixote*, por vezes apenas como registro, outras para enaltecer a personagem.

Considerações finais

A presença frequente de autoria amazonense nas recriações talvez tenha sido causada pela maior disponibilidade de acesso às obras desses autores na região norte, sendo necessária uma investigação a nível regional para melhor compor o panorama nacional das recriações do Quixote em verso, de forma que as investigações se dobrem sobre a produção poética em um só estado por vez, para então, construir um banco de dados nacional dessas recriações.

Além disso, lidando com as recriações, constatamos as conexões estabelecidas com o texto cervantino. Nesse ponto perceberemos que alguns poetas recriadores são “fiéis” à história contada por Cervantes e outros preferem se afastar dela para construir a poesia como um *spin-off* da história principal.

Um desses últimos que é Alberto Lins Caldas, que em seus sessenta e um poemas, todos compostos por tercetos, evoca no eu-lírico as duas personagens centrais do *Quixote*. Partindo disso, uma série de discursos são enunciados em versos, alguns de dom Quixote para Sancho, outros de Sancho para dom Quixote e ainda alguns de Sancho para um interlocutor invisível. Os temas desses poemas, como vimos, são os mais variados, por exemplo, a problematização da vida, a loucura, o extraordinário, entre outros.

Finalmente, observando estes e outros aspectos da atividade recriadora sobre o *Quixote*, também percebemos como a obra cervantina é representativa para a configuração da literatura brasileira, na medida em que influencia o fazer literário até hoje. A expressão dessa influência são estas recriações, não só em verso, mas também nas demais ramificações da arte letrada, o *Quixote* tem lugar assegurado entre as mais influentes obras da literatura universal.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. *As Impurezas do Branco*. Posfácio Betina Bichof – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ALENCAR E SILVA, Joaquim de. *Sonetos reunidos*. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.

BACELLAR, Luiz. *Fruta de Barro*. 9ª Ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

BRITO, Paulino de. In: TELLES, Tenório Organização Tenório Telles e estudo crítico por Antônio Paulo Graça. *Cantos Amazônicos*. 2ª Ed. Revisada. – Manaus: Editora Valer, 1998.

CERVANTES, Miguel de. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*. Primeiro Livro. Edição bilíngue. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. *O engenhoso cavaleiro D. Quixote de La Mancha*. Segundo Livro. Edição bilíngue. São Paulo: Ed. 34, 2007.

Coletânea de trabalhos selecionados no projeto redação 2005: Rede MV1 “Dom Quixote: herói em busca de um ideal: Reflexões”. Rio de Janeiro: folha dirigida\ Biblioteca Nacional 2005.

Conversa de Poeta./ Ilustrações Suppa: Apresentação e organização Heloisa Prieto. – 1ª Ed. – São Paulo: Salamandra, 2003. – (Coleção Literatura em minha casa; Volume 1. Poesia). pps. 14, 15.

LION, Felipe. *A arte da automutilação*. 1ª Edição. Ed: Ateliê Editorial – São Paulo, 2013.

VIEIRA, Maria Augusta da Costa. *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2012.

MONTEIRO, Raimundo.. In: TELLES, Tenório (Org.). *As Horas Lentas* Organização. 2ª Ed. Revista. – Manaus: Editora Valer/ Governo do Estado do Amazonas, 2002.

Na internet:

ADALBERTO, Sylvio. *CAVALHEIRO DA TRISTE FIGURA*. Disponível em: <http://belospoetas.blogspot.com.br/2010/04/o-cavalheiro-da-triste-figura.html> Acesso em: 07/04/14

CALDAS, Alberto Lins. Disponível em: <http://poemasalbertolinscaldas.blogspot.com.br/> Acessado em: 26/03/2014.

COELHO, Paulo. *As Minas do Rei Salomão*. Disponível em: <http://letras.mus.br/raul-seixas/48299/> Acessado em: 12/04/14.

COSTA, Rangel Alves da. *O da triste figura*. Disponível em: <http://blograngel-sertao.blogspot.com.br/2012/02/o-da-triste-figura-poesia.html> Acessado em: 07/04/14.

FRANCO, Marli. *Encenação Quixotesca - Ato nº1- O sorriso/ Encenação Quixotesca - Ato nº2- O encanto imortal*. Disponível em: http://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?id=12564&categoria=G Acesso em: 26/02/14.

GESSINGER, Humberto. GALVÃO, Paulinho. *Dom Quixote*. Disponível em: <http://letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/72889/> Acessado em: 20/02/2014.

GONÇALVES, Guilherme de Almeida. *Dom Quixote*. Disponível em: <http://bosquedapoesia.blogspot.com.br/2009/01/dom-quixote.html> Acessado em: 17/02/2014.

JUNQUEIRA, Ivan. *Dom Quixote*. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=4533&sid=338> Acessado em: 05/11/13.

LEE, Rita. *Dom Quixote*. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/rita-lee/dom-quixote.html#ixzz2yi3YbITR> Acesso em: 12/04/14.

LINHARES, Guida. *Sancho Pança*. Disponível em: <http://amizadepoesia.wordpress.com/2008/02/27/sancho-panca/> Acesso em: 07/04/14.

LOPES, Marciano. *Dom Quixote Dali*. Disponível em: <http://outraspalavras.arteblog.com.br/279906/Dom-Quixote-Dali-poema-de-Marciano-Lopes-Musica-de-Ivan-Teo/> Acessado em: 06/11/2013

LOPES VIEIRA, Adelina. *Dom Quixote*. Disponível em: http://pt.poesia.wikia.com/wiki/Dom_Quixote_%28poema%29 Acessado em: 19/02/2014.

LYRA, Ana. *Amor Quixotesco*. Disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=151673#ixzz2uRzSY9LH> Acessado em: 26/02/14.

MARIA, Angela. *Dom Quixote*. Disponível em: <http://www.kboing.com.br/musica-e-letra/angela-maria/1016472-dom-quixote/> Acessado em: 12/04/2014.

REIS, Adailton. *Dulcinéia de Toboso*. Disponível em: <http://adailtonreis.blogspot.com.br/2009/08/poesia.html> Acessado em: 07/04/14.

RITA, Maria. *Dom Quixote*. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/maria-rita/dom-quixote.html#ixzz2yi1bu9Yl> Acessado em: 12/04/14.

SIMO, Carlos. *Quixotesca Poesia!* Disponível em: <http://carlossimo.arteblog.com.br/145243/Quixotesca-poesia/> Acessado em: 26/02/2014.

CEAF. Disponível em: <http://ceaf.g12.br/professor.php?id=19&idd=247> Acessado em 06/11/2013.

A PROPOSTA DE UNIFICAÇÃO DA ORTOGRAFIA MUNDURUKU: UMA AÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Ytanajé Coelho Cardoso (UEA)

Silvana Andrade Martins (UEA)

Introdução

De acordo com dados da FUNASA 2010, *apud* Santos (2013), os Munduruku¹ habitam em três estados brasileiros, a saber, Amazonas (3.820), Pará (7.643) e Mato Grosso (164)². A língua falada é a de mesma denominação, pertencente ao tronco Tupi. É válido notar que, embora pertençam à mesma etnia, sua configuração cultural e linguística distingue-se de acordo com a região. No Pará, quase todos são falantes do Munduruku, ao passo que, no Amazonas, devido ao processo histórico de subjugação, o idioma Munduruku deixou de ser falado. Somente duas anciãs e um ancião³ – todos com mais de 90 anos – ainda guardam na memória a língua materna.

Destarte, percebendo que a língua Munduruku poderia ser completamente extinta entre os Munduruku do Amazonas, desde o ano 2000, esse povo vem lutando pela revitalização de sua língua de origem ancestral. Assim, impulsionados por alguns projetos⁴ do Governo, Francisco Cardoso, uma das lideranças da aldeia, conjuntamente com os professores indígenas e os anciãos(ãs) já citados(as), ficou responsável por coordenar a elaboração de um sistema ortográfico, registrado em forma de cartilhas, para que os professores ensinassem a língua Munduruku nas escolas. Esse ensino tinha como principal fonte de consulta ortográfica essas cartilhas. No entanto, esse sistema foi elaborado de maneira diferente do sistema ortográfico Munduruku do Pará, o qual foi desenvolvido por pesquisadores e é aplicado nas comunidades, desde a década de 1970, ou seja, há muito mais tempo.

¹ De acordo com a convenção estabelecida em 1953, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, é facultado o uso de maiúsculas em nomes de etnias indígenas quando forem tomados como adjetivos. Dessa forma, marcar-se-á com maiúsculas tanto os substantivos quanto os adjetivos, apenas a título de padronização.

² Aqui não se fará referência à situação linguística dos Munduruku de Mato Grosso, uma vez que não há dados linguísticos consistentes. Ao longo dessas pesquisas não se encontrou nenhum trabalho em que conste a situação da língua Munduruku nesse respectivo Estado.

³ Esses três falantes já foram citados em alguns trabalhos desenvolvidos na aldeia Kwatá. Nesse caso, no campo da Linguística, temos Borella & Santos (2011), Santos (2013) e Picanço.

⁴ Tais projetos já vinham sendo exigidos pelos próprios Munduruku, muito antes do ano 2000.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é apresentar a diferença entre a ortografia que vinha sendo utilizada pelos Munduruku do Amazonas e a que é utilizada pelos Munduruku do Pará, de maneira que se possa compreender o porquê da unificação das duas escritas e de que maneira esta ortografia unificada está se configurando no cenário educacional das escolas Munduruku, tanto no Pará quanto no Amazonas. Pode-se afirmar que este trabalho é um dos poucos realizados no âmbito da revitalização linguística dos Munduruku do Madeira (Amazonas), apesar de já existir “farta” literatura a respeito da língua Munduruku, sobretudo do Pará.

No tocante à metodologia, esse trabalho abrange tanto a pesquisa documental e bibliográfica quanto a pesquisa de campo, sendo realizado em duas etapas. A primeira consistiu em uma visita à aldeia Kwatá, localizada no rio Canumã, afluente do médio rio Madeira, para a obtenção das cartilhas da língua Munduruku. Na segunda etapa, em março de 2014, fez-se uma visita aos estudantes/professores em formação do *Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku* (UFAM), no qual estudam tanto os Munduruku do Amazonas quanto os do Pará, também conhecidos respectivamente como Munduruku do Madeira e Munduruku do Tapajós, referindo-se, assim, aos maiores rios onde vivem.

No que concerne à estrutura do artigo, resolveu-se dividi-lo em três partes. Na primeira parte serão discutidas as primeiras propostas de revitalização linguística e os mecanismos utilizados para esse empreendimento. A segunda voltar-se-á para uma análise do sistema ortográfico elaborado pelos Munduruku do Amazonas, doravante MA, em comparação com ortografia dos Munduruku do Pará, de agora em diante MP, apresentando suas diferenças e semelhanças. Na terceira, será discutida a unificação ortográfica Munduruku e sua implicação no cenário de revitalização linguística do povo Munduruku do Amazonas.

1 O Início da trajetória

Pode-se considerar o ano 2000 como o marco inicial no tocante às políticas de revitalização da língua Munduruku no Amazonas. A esse respeito é válido ressaltar que, por volta das últimas décadas do século passado, houve uma tentativa de introduzir a

ortografia elaborada por Marjorie Crofts⁵ para o MP e utilizada entre eles. Entretanto, embora já tivessem sido produzidas algumas cartilhas nesse modelo ortográfico, inclusive uma delas se encontra disponível na FUNAI de Manaus, os MA não concordaram em continuar aplicando este modelo, uma vez que essa ortografia foi elaborada de acordo com os parâmetros fonéticos e ortográficos de outra língua, ou seja, a língua portuguesa, o que dificultava o aprendizado nas escolas indígenas, onde todos são falantes do Português. Picanço (2012) explicita essa situação em seu trabalho *Introdução ao Munduruku: fonética, fonologia e ortografia*, principal referência para o desenvolvimento desta reflexão. Segundo a autora, “Ainda que a proposta ortográfica de Marjorie Crofts para o Mundurukú já esteja em uso há várias décadas, sua padronização ainda está longe de ser alcançada”. Acrescenta ainda:

Verificou-se que parte do problema deve-se à falta de conhecimento, tanto de usuários quanto de instrutores, das regras que regem o alfabeto Mundurukú. Há uma explicação: nenhum dos materiais consultados para a preparação deste trabalho discute claramente as regras ortográficas da língua; cartilhas de alfabetização, livros de leitura, gramáticas e outras publicações limitam-se, geralmente, a apresentar a chamada *chave de pronúncia* (instruções para o estabelecimento da relação som/letra), tomando o português como referência, apesar de as duas línguas terem várias diferenças. O resultado é uma explicação confusa e até mesmo errônea para ensinar o alfabeto.

Estes problemas apontados por Picanço podem ser verificados, no caso dos Munduruku do Amazonas, nas cartilhas desenvolvidas por professores e lideranças indígenas, que, intencionados em melhorar o rendimento do ensino da língua Munduruku nas escolas, passaram a pensar numa ortografia em que as letras pudessem representar os sons, de maneira que facilitasse a pronúncia da escrita. Daí a necessidade de se repensar essas questões relativas à representação gráfica da língua Munduruku.

Foi nesse contexto que Francisco Cardoso, então liderança Munduruku da aldeia Kwatá, com a ajuda de professores indígenas e não indígenas, iniciou o processo de propagação⁶ da ortografia Munduruku, resolvendo, portanto, adaptar alguns grafemas da ortografia que até então fora utilizada. Também contribuíram com esse trabalho alguns professores da Secretaria de Educação do Estado Amazonas, que por ocasião do *Projeto*

⁵ Em 1973, Crofts publica a *Gramática Munduruku*. Desde então os Munduruku do Pará passaram a usar o sistema ortográfico elaborado por Crofts, pesquisadora pelo *Summer Institute of Linguistics*, que viveu com os Munduruku do Pará entre 1961 e 1987.

⁶ O modelo ortográfico elaborado por Francisco Cardoso foi desenvolvido um pouco antes do ano 2000, mas foi parcamente divulgado. Pouquíssimas cópias das cartilhas foram impressas. Por isso, esse modelo, até no ano 2000, ficou quase que desconhecido.

*Kabia'rá/Programa de Formação de Professores Indígenas Munduruku*⁷, assessoraram os indígenas na preparação de materiais didáticos para subsidiar os professores das 18 aldeias de toda a demarcação Kwatá-Laranjal, localizada no município de Borba. E foi justamente esse *Programa Kabia'ra* que nos levou a considerar o ano 2000 como o princípio das políticas de revitalização da língua Munduruku, porquanto esse é o ano inicial do programa, no qual os Munduruku puderam vivenciar um marco na educação escolar indígena da região.

Releva ressaltar a importância desse programa, pois foi por conta dele que houve o incentivo para a disseminação do novo modelo ortográfico para a escrita Munduruku. E, para além dessas necessidades linguísticas, os indígenas puderam também reforçar seus entendimentos extralinguísticos. Isso pode ser observado no relato dos próprios professores em formação, cujas falas estão contidas na dissertação de Souza (2004). Logo, segundo uma professora Munduruku:

Esse curso veio pra clarear tudo que pra mim já estava apagado (...) faz de conta que a gente se espertou de um sonho, a gente vivia ali trabalhando em cima de livro, enquanto não tivesse livro a gente não dava uma aula boa, aí quando chegou foi pra clarear tudo, porque é trabalhar em cima da nossa realidade em cima dos nossos conhecimentos...(apud SOUZA, 2004, p. 90).

Outro professor também comenta:

Eu ouvia meu pai falar munduruku pensava: eu não vou aprender a falar isso não (...) Aí depois veio o curso de formação (...) de repente eu quis aprender (...) Porque todos queriam aprender (...) e eu não me senti mais só(sozinho) (...) me senti índio de novo” (p. 91).

Daí o porquê de considerar o *Programa de Formação de Professores Munduruku*⁸ como o marco inicial do processo de revitalização linguística Munduruku no Estado do Amazonas. Não se pode deixar de realçar sua grande contribuição quanto

⁷ Vale ressaltar que esse programa foi uma extensão do projeto Pirayawara, cuja execução também abrangia outros povos. Este programa visou não só trabalhar a língua Munduruku, mas também outros aspectos da cultura e da terra. Foi a primeira iniciativa do Estado voltada propriamente para a formação dos professores Munduruku do Amazonas.

⁸ Esse programa resultou na publicação do primeiro livro escrito sobre os Munduruku do Amazonas, intitulado *Kwatá-Laranjal: História e Reconquista da Terra*, o qual contou com a participação de mais de 45 autores, dentre eles professores, indígenas e não indígenas, técnicos da Secretaria de Educação do Amazonas e, principalmente, os mais antigos e, por conseguinte, aqueles que ainda são falantes nativos da língua Munduruku, dos quais apenas três estão vivos até a elaboração deste artigo. São os mesmos referidos no levantamento sociolinguístico feito por Borella & Santos, em 2011. Todos moradores da aldeia Kwatá.

ao fomento à prática escrita nas aldeias e, com isso, o incentivo à elaboração e adaptação da ortografia.

2 A comparação ortográfica

Recentemente a professora Cássia Braga (2013) realizou estudos na aldeia Kwatá, cujo trabalho resultou na elaboração do quadro fonológico das consoantes e das vogais do MA. E é partindo desse quadro que se dará início a esta seção, na qual se fará a comparação dos fonemas com seus correspondentes grafemas.

Ponto de Articulação \ Modo de Articulação	Labial	Labio-dental	Alveolar	Palato-alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p b		t			k	
Fricativa			s	ʃ			
Nasal	m		n		ɲ		
Tepe			r				
Africada				tʃ dʒ			
Aproximante	w				j		

Quadro 1: quadro fonológico das consoantes do MA

Fonte: SANTOS, 2013, p. 78⁹.

	Anteriores	Centrais	Posteriores
Altas	i, ɨ		
Média-altas	e, ɛ		o, ɔ
Média-baixas		ə, ɐ	
Baixas		a, ɶ	

Quadro 2: quadro fonológico das vogais do MA

Fonte: SANTOS, 2013, p. 97.

Logo abaixo está a tabela em que se mostram os fonemas na primeira linha e seus grafemas correspondentes na segunda linha. Aqui fazemos a comparação entre a

⁹ O motivo de Santos não ter incluído a oclusiva glotal (?) em sua tabela é a falta de segurança quanto a considerar esse fone um fonema do MA, já que houve uma variação dialetal. Mas para este trabalho, considerar-se-á sim, esta oclusiva glotal como um fonema.

proposta ortográfica de Crofts (MP) e o modelo dos MA. Há duas tabelas, uma para as consoantes e outra para as vogais.

Fonemas	p	b	t	k	s	ʃ	m	n	ɲ	r	tʃ	dʒ	w	j	ʔ
Grafemas: proposta dos MA	p	b	t	k	s	x	m	n	nh	r	tx	dj	w	y	'
Grafemas: proposta de Crofts (MP)	p	b	t	k	s	x	m	n	ḡ	d	c	j	w	y	'

Quadro 3: quadro das consoantes

Fonemas	a, ã	e, ê	i, ĩ	o, õ	ə, ẽ
Grafemas: proposta dos MA	a ã	e, en	i, in	o, on	ɨ ou (+) ¹⁰
Grafemas: proposta de Crofts (MP)	a, ã	e, ê	i, ĩ	o, õ	u, ã

Quadro 4: quadro das vogais

O trabalho realizado pela professora Cássia Braga não abordou o aspecto ortográfico, apenas o fonético e fonológico. Nesse sentido, os grafemas que se apresentam acima são os que mais aparecem nas cartilhas, não havendo regularização¹¹ na utilização dessas letras. Tais cartilhas¹² serviram, durante alguns anos, como o principal material didático para o estudo do Munduruku nas escolas indígenas de toda a demarcação feita no Amazonas, sobretudo quando projetos de indígenas em parceria com o Governo começaram a se desenvolver, como foi o caso do projeto *Pirayawara*.

¹⁰ O sinal de mais (+) foi muito utilizado para representar o grafema 'ɨ', já que à época os caracteres dos sistemas de computadores eram escassos, e, portanto, de difícil acesso.

¹¹ Os MA tendiam a tomar o português como referencial para escrever em Munduruku, daí a confusão nos dígrafos vocálicos, já que estes são bastante recorrentes na Língua Portuguesa.

¹² No período da elaboração dessas cartilhas, os professores indígenas e não indígenas não tinham orientação adequada para desenvolver uma ortografia. E, apesar do estabelecimento de tal ortografia, muitos professores, indígenas e não indígenas, tinham dificuldade em escrever em Munduruku.

Foi no contexto do programa *Kabia'ra*, extensão do *Pirayawara*, que houve a propagação do novo modelo ortográfico, elaborado poucos anos antes, sob a coordenação de Francisco Cardoso Munduruku (1995), em substituição ao modelo ortográfico de Crofts. Assim, foram adotados os grafemas <tx> /tʃ/, <ɛ> /ɛ/, <r> /r/, <nh> /ŋ/, em lugar, respectivamente, de <c> /tʃ/, <u> /ɛ/, <d> /d/, <ḡ> /ŋ/. No caso da oclusiva dental <d>, que foi trocado pelo tepe <r>, há de se notar que houve uma variação dialetal. Esse fenômeno já serviu de assunto para a dissertação da professora Cássia Braga dos Santos (2013), a qual entrevistou uma das últimas falantes da aldeia, Ester Cardoso, e observou o seguinte:

Percebemos que, realmente, havia diferenças entre sons das palavras em Mundurukú do Pará e essas mesmas palavras pronunciadas por nossa colaboradora. Um exemplo dessa mudança de som foi o fonema /d/ que na fala dela sempre aparecia substituído pelo fonema /r/, fato que foi comprovado posteriormente com a comparação dos quadros fonológicos do Mundurukú do Amazonas em oposição ao do Pará. (p. 40).

Um grande problema que se verificou, ao longo desta pesquisa, foi quanto à representação das africadas /tʃ/ e /dʒ/. A primeira podendo ser representadas pelos grafemas <c, tx, tj, tch>, e a segunda por <j, dz, dj>. Tem-se ainda, a letra <ɛ>, que ficou no lugar do grafema <u>, que representa o fonema vocálico /ɛ/, uma vogal centralizada, média-baixa, cujo som fica entre as vogais média-alta anterior /e/ e a posterior /o/. Utilizando estas representações ortográficas, apresenta-se o quadro de vocábulos em Munduruku, na qual se compara a escrita Munduruku do Amazonas em relação à do Pará, antes da unificação.

No Amazonas	No Pará	Tradução
Akiretxé [ɛkiri'tʃɛ]	Akurice [ɛkiri'tʃɛ]	Cachorro
Radje [radʒɛ]	Daje [dadʒɛ]	Queixada
- adjem [ɛdʒɛ]	Ajem [ɛdʒɛ]	Chegar
Rairú [ɛɛj'ru] ¹³	Daydu [dɛj'du]	Tatu
Mɪsɪkta [mɛsɛk'ta]	Musukta [mɛsɛk'ta]	Mandioca
Pɛybit [pɛj'bit]	Puybit [pɛj'bit]	Comida
Pixanhã [piʃɛ'ŋã]	Pixaḡa [piʃɛ'ŋã] ¹⁴	Gato

¹³ É comum a indicação da tonicidade por meio do acento agudo. No entanto, como já se dissemos em outros contextos, não havia/há uma regularização ao indicar esta referência.

Onxabirá [õʃɐbi'ra]	Õxabida [õʃɐbi'da]	Coração
Rarɪk [rɐrɛk]	Daruk [dɐrɛk]	Arco
ɪk'a [ɛkʔa]	Uk'a [ɛkʔa]	Casa

Quadro 5: palavras Munduruku antes da unificação.

Ao analisar o quadro 5, notam-se as diferenças entre as ortografias adotadas pelo MP e MA. Assim sendo, na representação gráfica de ‘cachorro’, que se pronuncia [ɛkiri'tʃɛ], MA grafa: *akiretxé*, e MP: *akurice*. As distinções se concentram na segunda sílaba, na representação da vogal /i/¹⁵, na terceira sílaba ‘re’ em MA e ‘ri’ em MP e, na última, da grafia da consoante africada /tʃ/. Na palavra ‘queixada’ *Radje*, pronunciada como [radʒɛ] em MA e [dadʒɛ] em MP, a distinção se dá na representação da africada muito frequente em Munduruku que é o fonema /dʒ/, que em MA, é indicado por <dj> e MP por <j>. Ainda na palavra “mandioca”, “mɪsɪkta” [mɛsɛk'ta], MA representa o fonema /ə/ pelo grafema <ɨ>, enquanto em MP, emprega-se o grafema <u>. Também outra distinção é a representação da consoante nasal velar /ŋ/ que ocorre na palavra [piʃɐ'ŋa] “gato”, a qual é representada em MA pelo dígrafo <nh> e em MP por <ḡ>. Quanto à representação do grafema <d> em MP, justifica-se por um processo fonológico. Em MA, o som de [d] ocorre em relação alofônica ao tepe /P/. No MP não ocorre tepe em início de palavra, a não ser em caso de empréstimo do português. Já no MA não há restrição para a ocorrência do tepe e, portanto, não existe a alofonia com [d], nessa variação dialetal. Mas com a unificação ortográfica, observou-se que, por influência da língua portuguesa, os MA passaram a pronunciar e a escrever a oclusiva alveolar sonora /d/ representada pela letra “d”, assim como ocorre em português e também em MP.

Era esperado que essa variação dialetal não iria se manter em MA, uma vez que há apenas três falantes de MA em toda a demarcação Kwatá-Laranjal/AM. Dessa forma, os MA, para facilitar o processo de revitalização da língua étnica, resolveram abandonar o uso de “ɨ” e adotar apenas o “d” nesses contextos, com o objetivo “de padronizar a

¹⁴ Verificou-se que na escrita dos MP não se utiliza o acento de nasalização ‘~’ no último *a* da palavra <pixaḡa>, apesar de haver essa nasalização na fala. O motivo disso e de outros fenômenos ortográficos ainda precisam ser investigados.

¹⁵ Talvez tenha havido uma variação nessa vogal, podendo ser realizada tanto por [i] ou [ɛ]. Mas esse alçamento é um caso a ser investigado com mais acuidade, o que não cabe neste trabalho.

escrita prática do Mundurukú entre todos os dialetos da língua, para fortalecer a língua e a educação na área” (PICANÇO, p. 17).

Concernente às semelhanças, entre as duas ortografias (MA e MP), pode ser verificado na representação ortográfica do fonema /ʃ/, indicado pela letra <x>, que permanecem nas duas escritas. Embora já tenham sido encontradas algumas ocorrências de representação gráfica com “ch”, isso foi desconsiderado, pois ocorreu uma quantidade muito pequena, irrelevante para uma problematização mais detalhada.

Esses exemplos ilustram as configurações das ortografias Munduruku empregadas em MP e MA e utilizadas ao longo de muitas décadas no MP e há mais de dez anos em MA. Durante esse período, muitas cartilhas foram elaboradas por lideranças e professores indígenas (todos Munduruku do Amazonas) e não indígenas, a fim de que esses mesmos professores ensinassem a língua indígena nas escolas. Entre os MP também foi produzido um vasto material na língua Munduruku – utilizando o modelo ortográfico de Crofts –, que ainda hoje passa por revisões e reformulações.

3 A unificação e suas implicações

Com efeito, foram muitas as contribuições de Marjorie Crofts no cenário linguístico Munduruku. Seus trabalhos *Gramática Mundurukú* (1973) e *Aspectos da Língua Mundurukú* (1985), são as principais referências quando se trata do estudo da língua desse povo indígena. É certo que seus estudos passaram por análises de outros pesquisadores, os quais também colaboraram substancialmente para a ampliação das abordagens teóricas de Crofts, sendo que, para destacar, uma dessas análises foi feita por Gessiane Picanço, pesquisadora que já possui vasta produção a respeito da língua Munduruku. No entanto, sua tese de doutorado, intitulada *Munduruku: Phonetics, Phonology, Synchrony, Diachrony* (2005), está escrita em inglês, o que a torna pouco acessível para os próprios indígenas e não indígenas que não dominam esta língua. Em contrapartida, Picanço elaborou um caderno etnolinguístico para subsidiar as aulas de língua Munduruku no âmbito do *Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku*. Este trabalho, por sua vez, além da clareza com que apresenta os aspectos fonéticos, fonológicos e ortográficos do Munduruku, também é a obra que marca o momento da unificação ortográfica desta língua.

O interessante em Picanço, é que ela, enquanto professora de línguas, não se utilizou de sua autoridade científica, ou religiosa¹⁶, para prescrever normas e regras sem o consentimento dos próprios indígenas. O que pode ser considerado um grande avanço nas pesquisas em línguas indígenas, já que antes essa relação não se dava com muita clareza, como analisa Oliveira (2006). Portanto, a própria Picanço, enquanto professora, pesquisadora e assessora, deixa clara sua relação com os Munduruku.

Vale ressaltar que todas as questões e sugestões apresentadas aqui estão de comum acordo com os alunos da Turma Mundurukú para Formação de Professores Indígenas, e foram amplamente discutidas durante o Planejamento Linguístico para a Revitalização do Mundurukú na Terra Indígena Kwatá-Laranjal (AM), realizado em agosto de 2011 (...). A turma é composta por 45 alunos, incluindo 8 falantes nativos do Pará e um Sateré-Mawé, morador da área. Dentre os alunos, formou-se também a Comissão da Língua Mundurukú com representantes de várias aldeias, responsável por levar à comunidade as questões debatidas e cuidar para que as decisões tomadas sejam de fato implementadas na comunidade. (p. 3).

Destarte, o que ficou estabelecido neste curso de licenciatura Munduruku foi justamente a unificação da ortografia, a qual se pode observar no quadro 6.

A a	B b	C c	D d	E e	Ĝ ĝ	H h	I i	J j	K k	M m
/a/	/b/	/tʃ/	/d/	/e/	/ŋ/	/h/	/i/	/ɕ/	/k/	/m/
N n	O o	P p	R r	S s	T t	U u	W w	X x	Y y	'
/n/	/o/	/p/	/r/	/s/	/t/	/ə/	/w/	/ʃ/	/j/	/ʔ/

Quadro 6: alfabeto Munduruku

Fonte: PICANÇO 2012, p. 40.

Ã ã	Ê ê	Ĩ ĩ	Õ õ	Ũ ù
/a/ /ã/	/e/ /ẽ/	/i/ /ĩ/	/o/ /õ/	/ə/ /ẽ/

Quadro 7: vogais nasais

Fonte: PICANÇO 2012, p. 40.

¹⁶ Aqui se faz referência a atuação de várias ordens religiosas que pretendiam desenvolver gramáticas das línguas indígenas com o objetivo exclusivamente de catequizá-los. Luciano (2006, p 124) explicita, ainda que de maneira lacônica, como se deu essa tentativa de homogeneização do Estado, por meio da Igreja.

Desse modo, o alfabeto Munduruku é constituído por 22 fonemas, e 22 grafemas, sendo 15 consoantes, 5 vogais e 2 semivogais. Para cada vogal há uma correspondente nasal. Também é importante realçar que para cada fonema há apenas um único grafema representativo, o que pode ser uma vantagem em relação ao sistema ortográfico da língua portuguesa, constituído de 33 fonemas e 26 grafemas (CEGALLA, 2008, p 21 e 52). Diferentemente do português, no Munduruku não há as letras <l, f, q, v, z>, uma vez que não há fones ou fonemas que possam representar. E, além disso, nessa ortografia indígena não há dígrafos, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem dessa escrita nas escolas Munduruku.

Por outro lado, o que chama atenção é a presença da oclusiva glotal, o que é comum nas línguas indígenas brasileiras, em conformidade com Câmara Jr. (1965, p. 42). Em Munduruku é frequente a ocorrência desse fonema, o qual é representado, na ortografia, pela apóstrofe <'>. Já no português, esse fonema não ocorre, o que acaba gerando para os Munduruku falantes do português uma dificuldade referente à aquisição da escrita ortográfica da língua étnica. Esse grafema, bem como as duas semivogais <j, w>, são os mais problemáticos para o ensino desta ortografia da língua indígena, segundo a professora Picanço (p. 27 e 39).

Doravante, onde quer que se vá ou se estude, tanto entre os Munduruku do Tapajós (MP) quanto entre os Munduruku do Madeira (MA), a escrita será a mesma. Para estes, essa unificação foi necessária para fortalecer o processo de revitalização da língua étnica entre os MA.

A revitalização linguística Munduruku no Amazonas já é uma proposta antiga, de mais de uma década, mas parece que só agora, no *Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Munduruku*, os indígenas encontraram uma abertura maior, haja vista o contato que vêm mantendo com os MP, o que nunca tinha acontecido antes¹⁷, não da forma que essa relação vem atualmente ocorrendo.

Partindo desse novo contexto de interlocução entre os Munduruku, pode-se dizer que é perfeitamente possível a revitalização da língua étnica desse povo, não a partir dos(as) três anciãos(ãs) da aldeia Kwatá, mas sim com a colaboração dos parentes do Pará. E essa revitalização não é para “resgatar uma identidade perdida”, como asseverou a professora Cássia Braga dos Santos (2013, p. 109 e 111), em sua dissertação de

¹⁷ Houve um caso único no ano 2003, em que algumas lideranças levaram Ester Cardoso ao Pará para visitar os Munduruku do Tapajós. Entretanto, depois daí não houve mais contato, até a criação do Curso de Licenciatura Munduruku.

mestrado, cuja pesquisa de campo durou pouco menos de uma semana. Essa revitalização vem para fortalecer as políticas de valorização identitária, identidade essa entendida aqui como um conjunto de valores e costumes, cuja língua não é um fator determinante. Ora, estudos antropológicos já demonstraram que ser indígena não pressupõe saber falar uma língua, ou o contrário.

Não é nosso objetivo aqui argumentar, por vias antropológicas¹⁸, a maneira pela qual a língua, tanto Munduruku quanto portuguesa, é pensada pelo próprio povo Munduruku, já que isso demandaria outro trabalho. Mas é sabido que esse projeto de revitalização tem ganhado força na medida em que o curso de licenciatura vai se desenvolvendo. E isso pôde ser observado durante a pesquisa de campo, realizada no primeiro semestre de 2014, junto aos professores/estudantes deste curso, na ocasião em que estiveram alocados na Fazenda da UFAM.

Por ocasião dessas visitas, foram gravados alguns relatos de professores a respeito do próprio ensino da língua Munduruku e, sem dúvida, é clara a intenção de se aprender esta língua, para que possam ensinar às futuras gerações, como afirmou Rairú¹⁹, professor há bastante tempo na aldeia Kwatá/AM. Segundo ele, é importante revitalizar a língua, pois é um traço importante da cultura. Assim, tem-se a seguinte fala do professor, gravada em 21 de março de 2014:

Agora com a juventude, as criança, assim, então, eu vejo assim que eles tem interesse, pelo menos na área lá do Cajual né? Que é onde fica a escolinha Kasopta II, eles têm interesse né? Os idosos mesmo, agora as criança, por que a gente não começou trabalhar direto né? O que pegava pra mim era a grafia, como que eu vou escrever, eu está ensinando uma palavra, aí vem outro, “não é dessa forma, é dessa aqui”, então é mais ou menos como eu discutia com o titio né?

(...)

Por exemplo, na minha opinião como professor né? É por que é uma identidade pra gente. A língua é uma identidade né? Pros povos né? Tanto faz munduruku, sateré, por exemplo, a gente quando perde esse traço aí, fica muito difícil pra se identificar um povo, não quer dizer que aquele povo que não fala sua linguagem vai deixar de ser índio, mas é, se o povo souber, melhor ainda né? Que ele pode reivindicar muitas coisa né? Se sente mais seguro, é nessa questão que eu penso né? Importante esse traço da cultura né?

¹⁸ Aqui se pode citar, apenas a título de exemplificação, o tradicional *Festival Cultural Munduruku e Sateré-Mawé*, que ocorre no mês de abril, na aldeia Kwatá, no qual são apresentadas músicas, danças e encenações de figuras lendárias, com termos da língua Munduruku.

¹⁹ Esse nome é fictício, pois, foi preferível manter a identidade do informante. Rairú é um professor e possui um grande talento na arte da pintura. Na ocasião da nossa visita ele ajudava os outros colegas a escrever histórias do próprio povo. E na medida em que escreviam as histórias, ele fazia os desenhos representando-as.

Essas palavras se coadunam perfeitamente com a concepção que Mattoso Câmara tinha em relação à língua, isto é, “a língua se apresenta, pois, como um microcosmo da cultura. Tudo que esta última possui, se expressa através da língua; mas também a língua em si mesma é um dato cultural” (p. 18).

No caso da ortografia, agora que houve a unificação, parece que daqui por diante os professores não terão mais tanta dificuldade em ensinar a língua Munduruku nas escolas indígenas. O grande problema, entretanto, será criar condições para que esses professores²⁰ dominem com fluência a língua étnica, uma vez que eles sabem apenas algumas poucas palavras que aprenderam com as anciãs da aldeia para ensinar Munduruku nas escolas. Felizmente já há projetos previstos para uma possível ida dos professores MA ao Pará propondo assim um intercâmbio, de maneira que possam permanecer por lá o tempo suficiente para aprenderem o Munduruku com fluência. Mas isso é assunto para outro trabalho.

Conclusão

Este estudo buscou apresentar uma análise do processo de unificação ortográfica da língua Munduruku e suas implicações no cenário de revitalização desta língua no Amazonas. O que se pode inferir, por meio desta pesquisa, é que essa unificação foi necessária para os Munduruku do Madeira (MA), uma vez que esses já não poderiam mais aprender seu idioma étnico a partir dos(as) idosos(as) falantes da aldeia. Por conseguinte, deverão contar com a colaboração dos Munduruku do Tapajós (MP), que tem sua ortografia estabelecida há algumas décadas. O contanto entre esses povos está sendo bastante produtivo, pois encontraram uma oportunidade de resignificarem-se no tempo e no espaço de sua existência.

É bem verdade que as pesquisas em relação a esse processo de revitalização linguística não se enceram por aqui. Este é apenas um dos muitos trabalhos que ainda serão desenvolvidos junto a esses povos, sobretudo a respeito dessa inter-relação sociocultural e linguística, que tem se mostrado uma poderosa ferramenta de fortalecimento das políticas de valorização da diversidade.

²⁰ Os MA tentaram conseguir que os professores MP pudessem ensinar Munduruku nas escolas, como professores pela prefeitura de Borba. No entanto, encontraram muitas dificuldades tanto quanto à questão do deslocamento quanto pelo fato de os MP não quererem deixar seus familiares. Daí surgiram novas propostas que ainda estão em discussão entre os MA.

Referências

- BORELLA, Cristina de Cássia; SANTOS, Eneida Alice. *Língua Mundurukú na Terra Indígena Kwatá-Laranjal: A Espera do Outro*. In: III CIELLA - Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia, Belém, 2011.
- CÂMARA Jr., J. M. *Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1965.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CROFTS, Marjorie. *Gramática Mundurukú*. Brasília: SIL, 1973.
- _____. *Aspectos da Língua Mundurukú*. Cuiabá: SIL, 1985.
- MUNDURUKU, Francisco Cardoso. Livro de leitura Mundurukú. Brasília: FUNAI, 1995.
- LUCIANO, Gersen dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. LACED/Museu Nacional, Brasília, 2006.
- MõnJOROKO ã'õ — Cartilha Mundurukú 1*. 1966. Rio de Janeiro: Museu Nacional, SIL-Brasil & Conselho Nacional de Proteção aos Índios.
- OLIVEIRA, Clóvis Fernando Palmeira (Org). *Kwatá-Laranjal: Uma História de Reconquista da Terra*. SEDUC-AM, Manaus, 2002.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística – a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD/MEC, 2006, p. 175-190.
- PICANÇO, Gessiane. *Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia*. 1. ed. Goiânia: Cadernos de Etnolingüística, Série Monografias, 2012. v. 1. 62p .
- SANTOS, Cássia Alessandra Braga dos. *Aspectos da fonologia do munduruku do Madeira*. (Dissertação de mestrado). Brasília: UnB, 2013.
- SOUZA, Ádria Simone Duarte de. *Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilinguismo na Aldeia Munduruku*. Manaus: UFAM, 2004. Dissertação de Mestrado.

O TRATAMENTO DA ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL EM SALA DE AULA

Márcia Leite do Nascimento (UEA)

Silvana Andrade Martins (UEA)

Valteir Martins (UEA)

Considerações Iniciais

A infância é uma fase muito importante no desenvolvimento e formação social do ser humano por ser carregada de fantasias, brincadeiras, imaginações, descobertas e alegrias. Segundo Bagno (2009), por volta de três ou quatro anos, a criança já é um competente linguístico e sabe se expressar de acordo com a necessidade de várias situações. Entretanto, no início da pós-alfabetização, principalmente durante a fase de letramento dos anos iniciais, vista como início do processo de inclusão social, a escola tem a tendência de valorizar a escrita e esquivar-se do trabalho com a oralidade.

A instituição escolar, ao eximir-se em trabalhar as práticas de oralidade, influencia futuramente, de modo negativo, na relação dos alunos com seus grupos sociais. Isto pode ser determinante para estabelecer o tipo de relação que ocorrerá entre o sujeito e os membros de outros grupos de referência, contribuindo, desta forma, para aumentar o preconceito linguístico, pois o não desenvolvimento da oralidade na escola poderá criar nos alunos dificuldades de expressão e baixa autoestima no desempenho linguístico, principalmente, em situações de comunicação que se exige o uso da variante culta da língua.

Na década de 90, cresceu um grande debate em torno de qual caminho a escola deveria seguir na educação linguística: uma escola redentora que compense o déficit linguístico dos alunos (conceito que perdurava desde a década de 60) ou um ensino crítico-reflexivo dos usos da linguagem quer seja escrita ou oral, para que a criança aprenda a expressar e defender seus pontos de vista sobre e para a sociedade, como exercício de cidadania e competência à escola oferecer os subsídios linguísticos necessários para tal ação.

Tendo em vista esse debate, o componente curricular de Língua Portuguesa sofreu inúmeras transformações nas últimas décadas. Sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, tem-se questionado e criticado o ensino tradicional, prescritivo, baseado nas gramáticas irredutíveis, pois, essas tendem a privilegiar somente a língua de alguns grupos sociais, principalmente, os dominantes, pautados somente na lógica, desconsiderando as múltiplas dimensões da língua viva.

O ensino da língua materna é abordado nos PCN-LP de forma holística. Referente ao trabalho com a oralidade propriamente dito, o dever da escola, segundo este documento, é a promoção dessa modalidade da língua por meio de um trabalho sistemático e didático com a realização de seminários, debates, entrevistas, diálogos com autoridades, dramatizações etc. Ressalva que não se está “treinando” a fala mais formal, mas busca-se dar sentido e função para essas situações enunciativas de fala e escuta, conforme citadas.

Ainda nos PCN-LP, traz-se a reflexão sobre os usos das atividades discursivas que resultam em textos escritos e orais. Ressalta-se que essas deverão partir de textos reais, buscando expandir as capacidades e analisar as quatro habilidades preconizadas para o trabalho da língua portuguesa: falar, ouvir, ler e escrever. Este documento destaca que a função da escola, no tocante ao trabalho com oralidade, não é ensinar o aluno a falar ou “consertar” a sua língua “errada”, mas é entender juntamente com o aluno que o objetivo maior da língua oral é se comunicar. Este ato, por sua vez, é fruto de um processo que, para tanto, requer um aprendizado sistemático de como se adequar às exigências sociais para expressão oral em público.

Destaca-se, também, a importância do planejamento pedagógico para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, pois para o PCN-LP não basta a criança ser exposta aos métodos tradicionais como meio de obter a competência comunicativa eficaz. Além disso, há a necessidade de uma tarefa didática em que os próprios alunos discutam e reflitam sobre as diversas maneiras de adequarmos a fala às diferentes situações comunicativas do nosso cotidiano. Ainda se realça que este projeto pedagógico deverá ser trabalhado desde os primeiros anos de escolarização.

Assim, infere-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa estão concatenados com os avanços das pesquisas educacionais sobre o ensino da língua, pois ambos observam e refletem sobre a necessidade de um ensino de língua materna que seja pautado numa concepção social dos usos da língua. De modo

que o professor promova uma educação linguística conscientizadora, respeitosa e responsável, para que os alunos desenvolvam sua capacidade comunicativa eficazmente.

No entanto, as pesquisas educacionais na área de letramento apontam o contrário: a compartimentagem do letramento, sendo que duas, leitura e escrita, recebem mais atenção em detrimento do ensino sistematizado da ampliação dos recursos comunicativos da criança, já que o ensino tradicional na escola brasileira ainda segue o pensamento equivocado ou o mito de que para “*falar bem*”, deve-se obrigatoriamente conhecer as normas que regem o nosso idioma, como nos confirma Bagno (1999). Seguindo esta linha de raciocínio, este teórico chega a seguinte conclusão: o objetivo das aulas de língua na escola não é “ensinar português, mas simplesmente, e eu diria até obsessivamente, ensinar uma nomenclatura tradicional” (Bagno, 2002, p.50).

Por esta razão, deve-se questionar continuamente como está sendo exercitado o ensino da língua materna, uma vez que esse componente vive em constantes transformações. Nesta perspectiva, têm sido fundamentais as contribuições das diversas pesquisas de cunho linguístico e sociolinguístico sobre o nosso idioma, particularmente, na área da Linguística Aplicada.

Diante desses fatos, consideramos que essa pesquisa é de grande relevância acadêmica e social, pois se trata de um estudo de caráter prospectivo no sentido de contribuir para a importância de os pedagogos, como responsáveis pela transformação social que a educação pode promover, conscientizarem-se sobre a importância de trabalhar a oralidade de forma coerente e sistemática, ainda no início da escolarização, para que todos os alunos se apropriem das diversas possibilidades e benefícios que a linguagem humana nos proporciona.

Para tanto, propomos identificar e analisar as concepções dos teóricos quanto ao desenvolvimento da oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental, verificando se estes estudiosos apontam metodologias para esta prática pedagógica, de que forma apresentam a importância da formação contínua dos docentes e de que modo ressaltam o desenvolvimento da oralidade desde os anos iniciais.

1 A inter-relação oralidade e cidadania

Nesta discussão sobre a inter-relação oralidade e cidadania se propõe a refletir sobre os seguintes questionamentos: o trabalho com a oralidade auxilia no processo ensino-aprendizagem? A oralidade como expressão linguístico-cultural deve ou não ser

tratada como objeto de ensino-aprendizagem no ambiente escolar? A escola e as práticas docentes têm proporcionado um ensino da língua que promova a educação linguística e o preparo para o exercício pleno da cidadania? A escola, na contramão de sua função como instituição promotora de cidadania, é consciente da importância da sistematização do trabalho com a oralidade para a formação e exercício da cidadania? Essas questões estão intimamente ligadas ao fato de como os cidadãos deste país interpretam as leis, de que forma devem cumprir seus deveres e exigirem seus direitos através da linguagem verbal oral e escrita.

Entre os documentos que orientam o sistema brasileiro de ensino, a principal é a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que foi reformada no ano passado. Esta lei rege todos os aspectos relacionados à nossa educação, que vai desde a educação infantil até o ensino superior. O mérito mais importante é o fato de ela ser objeto de estudo dos docentes que trabalham e que devem compreender as políticas educacionais vigentes em nosso país, assim como todos os agentes envolvidos na comunidade escolar deveriam saber. Concernente à relação oralidade e cidadania, trazemos o 2º Art., em que a LDB afirma que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para compreendermos esses fins da educação nacional, devemos entender o conceito de cidadania.

De acordo com o dicionário Houaiss, o verbete cidadania, no entendimento jurídico, é definido como a “condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”. Portanto, para exercer a cidadania, temos que ser conscientes políticos. Quando falamos sobre cidadania em nossa sociedade, essa configuração abrange todos os indivíduos nascidos em um território de um Estado ou nações, os quais são considerados cidadãos legítimos. Contudo, sabemos que nem todos são conscientes ou dominam a oratória para defesa de seus direitos ou leem com compreensão os documentos que asseguram tais benefícios. Isso pode ser explicado, pois apesar de o Brasil tentar erradicar o analfabetismo, os mais de 90% que têm acesso à educação, não recebem uma educação igualitária. Percebemos esse contrassenso educacional ao observarmos os índices de alfabetizados, analfabetos e analfabetos funcionais do IBGE.

Essas contradições mostram a importância desse estudo. Se os textos oficiais dos documentos são redigidos de acordo com a norma padrão, como o indivíduo analfabeto

e/ou analfabeto funcional poderá compreender a força política desses documentos e, por conseguinte assegurar a efetivação dessas ações, caso não estejam sendo cumpridas? Como usar sua “voz de cidadão” para exigir seus direitos? Concordamos com Scherre (2005, p. 141) que “o exercício linguístico pleno — de ouvir, de falar, de ler ou de escrever — é, acima de tudo, um exercício de democracia: divisão de tarefas, das habilidades, dos desejos, dos deveres e dos direitos”.

Seguidamente ao trecho da LDB sobre o “exercício da cidadania”, vem ligada com a conjunção aditiva “e” o excerto: “e sua qualificação para o trabalho”. Entendemos, a partir das análises dos índices de avaliação do ensino e da LDB, que somente o acesso à Educação equânime dará a qualquer cidadão brasileiro pleno gozo de seus direitos políticos, pois, esse processo de acessibilidade permitirá a conquista dos demais direitos: ao trabalho, à saúde, à moradia, ao lazer, ou seja, às práticas sociais garantidas em nossa Constituição.

A escola, portanto, não deve cumprir a função de escola redentora, mas proporcionar ao aluno, uma educação que considere a sua realidade linguístico-cultural. Desta forma, estará contribuindo para a construção de sua identidade cidadã, uma vez que essas “identidades são expressas principalmente através de códigos linguísticos, através de falas, de textos escritos e orais que lhe dão concretude e lhe permitem permanência, reconhecimento e reivindicação” (Souza, 2012, p. 21). A escola, portanto, para cumprimento da garantia de acessibilidade aos direitos dos cidadãos brasileiros poderá se aproveitar do conceito da Nova Retórica para este fim, pois, para exercer e exigir, devemos saber argumentar quando nossos direitos são desrespeitados ou descumpridos. Segundo Ribeiro (2009, p. 26):

A Nova Retórica preocupa-se com a argumentação do ponto de vista da linguagem falada e escrita, embora a ênfase seja dada aos textos escritos (...) seu objeto de estudo é, sobretudo, a estrutura da argumentação, sem haver preocupação com as leis da lógica [...]

Para esta autora, a escola deve centrar a construção dos movimentos argumentativos produzidos em sala de aula pelos alunos nos diversos movimentos discursivos, interativos concebidos nas trocas de opiniões.

Somente a partir de ações concretas e pautadas em nossas leis, currículo democrático, participação ativa e efetiva e um ensino da língua materna para os usos reais da língua, construiremos uma escola realmente envolvida em uma relação intrínseca com a consciência política, que efetivamente possibilite reais mudanças

sociais favoráveis ao coletivo. Os alunos só aprenderão a lutar pelas necessidades da comunidade social em que vivem, observando os outros da comunidade comungando com este movimento. Como educadores, devemos batalhar por uma escola democrática, formadora de cidadãos críticos, em detrimento daquela voltada para os interesses econômicos, em benemérito de poucos e detrimento de muitos.

2 O estudo da oralidade: abordagem e procedimentos metodológicos

Este estudo segue a lógica da abordagem dialética, uma vez que o problema analisado tem caráter de “uma situação conflitiva ou um ente lógico que se caracteriza essencialmente pela oposição de dois polos em conflito ou contradição” (Salomon, 2006, p. 356), pois, os documentos que regem nossa educação explicitam a necessidade do trabalho com a oralidade, porém, os vários teóricos que versam sobre o assunto afirmam que não está sendo desenvolvido este trabalho em nossa educação escolar.

A pesquisa elaborada tem cunho qualitativo, partindo do princípio de que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke & André, 1986). Ainda é, por sua vez, quantitativa, já que delimitamos a pesquisa em doze obras e três artigos e analisamos nosso objeto de estudo também nesta perspectiva de estudo.

É caracterizada como pesquisa bibliográfica, partindo dos pressupostos que esse tipo de pesquisa levanta um tema, estuda as concepções teóricas sobre ele, busca as fontes, realiza os procedimentos metodológicos inerentes ao estudo, para posteriormente formular um problema e analisá-lo sob a ótica de alguma lógica, seja a formal, dialética etc.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, realizaram-se em três momentos, organizados da seguinte forma: O primeiro momento consistiu na seleção de obras relacionadas ao tema da pesquisa e formação de professores. O segundo momento objetivou a construção do referencial teórico da pesquisa proposta, através das leituras e fichamentos de textos de base no estudo socializados e discutidos pelo professor orientador e bolsista dentro das propostas estudadas pelo grupo de estudo do NEPLAE. O terceiro momento consistiu na análise intertextual e interdiscursiva dos textos lidos, buscando as respostas às questões que nortearam este estudo. Após a análise, os resultados foram organizados a partir de categorias de análise, indicando as obras e documentos que serviram de fonte, à luz do referencial teórico construído.

3 Oralidade e construção da competência comunicativa dos discentes: um percurso pela literatura especializada

Na perspectiva de compreender como se dá o tratamento da oralidade no meio escolar e da construção da competência comunicativa, particularmente, referente à expressão oral, desenvolveu-se uma análise sobre o tema, por meio de um percurso pela literatura especializada.

Para isto, realizou-se um estudo bibliográfico, orientado pela perspectiva teórica da sociolinguística variacionista relativo ao ensino da língua materna, fundamentado nos estudos de Bortoni-Ricardo (2002; 2005), Bortoni-Ricardo e Souza (2008), Mollica (2007) e nos ensaios de Bagno & Gagné & Stubbs (2002); em uma pesquisa educacional, cujo trabalho com a oralidade foi um dos itens abordados, feita por Franchi (2012); na semântica argumentativa de Ribeiro (2009); nas obras que oferecem metodologias sobre essa questão, como Vanoye (2003), Camara Júnior (1986) e Condemarín & Galdames & Medina (1997), além de basear-se nas teorias e resgates históricos linguísticos elaborados pelo francês Jean Calvet (2011) e Faraco (2012).

Os artigos selecionados foram: Kleiman (2002), Bortoni, Stella (2009) e Reichmann (2009). Destacamos os dois últimos artigos supracitados, pois tratam sobre a formação e narrativa docente, concernente aos objetivos dessa pesquisa. Apresentamos a análise dos dados segundo os teóricos selecionados para a composição desse *corpus*.

Examinando estes textos, verifica-se que o autor Marcos Bagno (2002) formula, em seu ensaio na obra *Língua Materna: letramento, variação e ensino*, concepções pertinentes sobre a escola como espaço privilegiado para aperfeiçoar as diversas linguagens do ser humano, contribuindo de modo decisivo para formação dos papéis sociais que a criança terá que desenvolver. Sendo assim, o autor defende também a promoção da educação linguística que permeiam as relações sociais saudáveis na formação dos educandos desde o início da sua vida escolar.

Na perspectiva do teórico Stubbs (2009), a educação linguística escolar, segundo o contexto linguístico formado pelo inglês padrão e variantes tem a necessidade de “um equilíbrio que, ao mesmo tempo, reconheça a importância do IP, e também respeite o *background* linguístico das crianças” (2002, p. 110). Discorre

também sobre a formação do professor letrador, o fracasso escolar e sua relação com o fracasso linguístico. Referente à língua oral escreve sobre as variações e variedades linguísticas encontradas na fala dos alunos no contexto escolar inglês, a questão da padronização da língua e discute sobre a necessidade de se criar uma *teoria educacional da linguagem*.

De acordo com Gagné, em seu ensaio, além de abordar as questões suscitadas pelos outros dois, traz em suas reflexões sobre o ensino da língua uma crítica à Pedagogia centrada no uso do código e levanta a questão da elaboração de uma Pedagogia centrada nos usos reais da linguagem feitas pelas crianças na sala de aula, obedecendo aos critérios sociais e culturais observados na linguagem, ainda sobre a expressão oral afirma que a interação verbal na escola deve ser ensinada respeitando a competência linguística da criança, portanto, a escola deverá ampliar os recursos linguísticos dos alunos. Dessa forma, o autor defende que “a escola oferece assim a chance de todas as crianças de se apropriar do uso oral privilegiado pela coletividade” (2002, p. 230).

Para Bortoni-Ricardo, a educação em língua materna não deve seguir a tradição prescritiva gramatical. A escola deverá desenvolver um trabalho para a educação linguística, a partir das variações encontradas no ambiente de sala de aula, já que em toda língua ocorre esse fenômeno, assim “sempre haverá variação da linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios sociais [...]. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística” (p. 25, 2002). Na obra *Nós chegamos na escola e agora?: sociolinguística e educação*, Bortoni-Ricardo (2005, p. 16) nos diz que “a escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente do português”, principalmente no que se refere às produções comunicativas de nossos alunos.

Essa autora elabora conjuntamente com Maria A. Fernandes de Sousa, a obra *Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*. Neste primeiro volume, as duas apontam que a escola tem falhado em sua missão de habilitar os educandos, ainda nos anos iniciais, a ler com compreensão e escrever textos coesos. Considerando este quadro, elas apresentam propostas aos professores formados e em formação para pesquisarem e subsidiarem seus processos de ensino da língua, através da reflexão e explicações fornecidas pela sociolinguística, enfatizando

a transição entre modalidades oral e escrita, além de outras proposições. Desta forma, os pensamentos das autoras veem “os usos da língua sempre em função de sua adequação à situação de fala” (2008, p. 22).

Na obra *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*, de autoria de Roziane M. Ribeiro, tenta-se desarraigar dois pensamentos equivocados sobre o papel da linguagem oral: ensinar a criança a argumentar não é para ser ensinado na escola, já que esse é um processo elevado para esse período da vida; a segunda é que a criança aprende em casa essa capacidade. Ribeiro trata a função argumentativa como produto cultural. Portanto, deverá ser ensinada na escola com “o propósito de formar alunos críticos que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas” (2009, p. 19). Este alvo, como diz a autora, é uma importante meta social.

Na obra *Tradição oral e Tradição escrita*, Calvet (2011) defende que todo povo, em algum momento, antes de desenvolver a escrita, cultivaram a tradição oral. Sendo assim, o gênero oral não exclui em nada a tradição escrita. As duas modalidades de expressão definem uma sociedade. Portanto, as duas formas devem ser tratadas de forma igual, sem desprezos por uma ou outra, além de que a oralidade é importante para manutenção da memória dos povos que não estabeleceram e nem sistematizaram uma escrita.

Faraco (2012) segue os propósitos de Jean Calvet e traz um breve histórico da linguagem verbal oral, da importância do desenvolvimento da oralidade e de suas implicações para aquisição da escrita. Ele apresenta metodologias sobre o desenvolvimento das práticas de letramento na sala de aula.

Na década de 80, a pesquisadora Eglê Franchi (2012) escreve a obra *Pedagogia do Alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*, em que descreve uma pesquisa que trouxe reflexões importantes sobre as práticas de letramento com referência ao primeiro ano da alfabetização. Dedicou especial atenção ao desenvolvimento das quatro habilidades preconizadas pelo PCN-LP, ainda na primeira fase escolar. Destaca as implicações da oralidade na escrita dos alfabetizandos e aponta os tratamentos que os professores devem dar a essa questão de aprendizagem, enfatizando a eficácia do ensino de forma lúdica, o qual propiciou que os participantes desta pesquisa saíssem praticamente todos letrados e o seu trabalho para o desenvolvimento da oralidade pode ser considerado profícuo.

Em referência às implicações sociais do letramento, Mollica (2007), em sua obra *Fala, Letramento e Inclusão Social*, faz um levantamento do conceito Letramento, a partir das proposições de alguns autores. Reserva um capítulo para discutir a fala e o tratamento das variações em sala de aula, também, apresenta a elaboração didática pedagógica de um processo para trabalhar as duas modalidades da língua, orientado pela aliança educação e linguística e com a finalidade de superar a estigmatização dos falares das classes menos favorecidas. O intuito é que o aluno saiba se expressar nas duas situações de fala: formal e coloquial.

Nesse estudo, também foram encontradas obras que especificamente tratam sobre as duas modalidades de ensino, as quais trazem metodologias para estimulação do trabalho com a linguagem oral, como é o caso das obras *Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita* (1997), elaboradas por Condemarín & Galdames & Medina e a obra de Vanoye (2003) *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*.

Ainda seguindo a pauta de obras que se dedicam aos apontamentos de como desenvolver a expressão oral, mas na contramão das teorias mais condizentes com um ensino que respeita a realidade linguística dos alunos, selecionamos a obra *Manual de expressão oral e escrita*, do memorável linguista Camara Júnior (1986), em que o autor ressalta como devemos aprender a “falar bem”, apesar de citar o “*ideal estético*”, isto é, a norma culta como parâmetro a ser seguido. Este autor dedica vários capítulos que tratam desde a questão das palavras parônimas à forma como devemos respirar ao falar em público (função rítmica), a correção da linguagem, enfim, seu intuito neste manual é formar “oradores e escritores feitos”.

Quanto aos artigos que serviram de fonte de pesquisa a este estudo, pode-se perceber que estes trazem conceitos e concepções teóricas sobre a construção da competência comunicativa, a necessidade de uma boa e contínua formação docente e construção das identidades docentes e discentes através da linguagem.

Esses princípios teóricos supracitados fundamentam o desenvolvimento deste estudo ao ressaltarem a importância das práticas de oralidade para a formação social do indivíduo. A escola, para tanto, deve tomar, como principal promotor, o professor para a prática deste trabalho. Sendo assim, é necessário que os estudos e as ações educacionais e linguísticas estejam atualizados e pautados teoricamente nas práticas

de oralidade que promovam a educação linguística, a competência comunicativa, o desenvolvimento da criticidade e o exercício da cidadania.

Apresenta-se um quadro teórico das obras que constituíram este estudo, evidenciando como elas se reportam ao tratamento da oralidade no contexto escolar.

Obras /Objetivos	Concepções sobre o trabalho com a oralidade e/ou suas implicações para aquisição da escrita	Apresentação de metodologias para motivar as práticas de oralidade	Formação de professores	Relatos de experiências sobre o tratamento da oralidade nos anos iniciais
Tradição oral e tradição escrita. Calvet (2011).	X			
Linguagem escrita e alfabetização. Faraco (2012).	X		X	
Língua Materna: letramento, variação & ensino. Bagno, M; Gagné, G; Stubbs, Michael (2002).	X		X	
Fala, Letramento e Inclusão Social. Mollica, (2007)	X	X	X	
A construção da argumentação oral no contexto de ensino. Ribeiro, (2009).	X		X	X
Falar, ler e escrever em sala de aula. Bortoni-Ricardo & Souza (2008)	X	X	X	X
Manual de expressão oral & escrita. Camara Júnior, (1986).	X	X		
Nós chegamos na escola e agora?: sociolinguística & educação. Bortoni- Ricardo, (2005).	X		X	X
Pedagogia do alfabetizar letrando: da	X	X	X	X

oralidade à escrita. Franchi, (2012).				
Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. Vanoye, (2003)	X	X	X	
Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita. Condemarín; Galdames; Medina; (1997)	X	X	X	X

Conclusão

Podemos perceber que apesar das concepções dos teóricos destacarem e/ou ressaltarem o desenvolvimento da oralidade desde os anos iniciais, há uma maior preocupação com os reflexos da oralidade na escrita, do que com outros tópicos investigados. Atribuímos isto ao fato de que as habilidades de leitura e escrita recebem mais importância devido à supervalorização da escrita e seu corolário: a leitura. Esse descaso com o trabalho da oralidade é notado na visão do autor Vanoye (2003), que traz a concepção do bem falar, ainda que definida como oratória, chamando a atenção ao fato de que atualmente a expressão oral não é prestigiada.

Independentemente da abordagem dada a esta habilidade da língua, há sempre um direcionamento por trás do fato de não ser priorizada, prestigiada etc. Apesar de a sociedade brasileira ser considerada como sendo de tradição oral, o ensino sistematizado e o trabalho pedagógico com a oralidade não estão sendo desenvolvidos concomitantemente com as demais habilidades prezadas pelos documentos que regem nossa educação linguística.

Ainda que os estudiosos destas fontes de referência pesquisadas neste estudo versem sobre o tema do tratamento da oralidade no contexto escolar, somente 50% deles apresentam metodologias para motivar os docentes a desenvolverem um plano pedagógico-didático com intuito de tomá-lo como viés político, bem como forma de exercitarmos a cidadania. Referente à formação docente, 10 das 12 obras selecionadas ressaltam a importância dessa formação ser contínua e com um olhar holístico sobre

as possibilidades que a linguagem oferece. Contudo, somente 40% relatam experiências dessa prática feita por nossos professores.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento da expressão oral (fala e escuta) não é mais importante que as demais habilidades de ler e escrever. Porém, deve ser colocado em prática de maneira sistemática pelos professores, pois concordamos com Marcuschi (2010, p. 22) que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”. Ao trabalhar com as quatro habilidades de forma adequada, preparamos nossos alunos para fazer parte de uma sociedade em que todas as relações são permeadas pela linguagem verbal. Ao saber se expressar, com criticidade, será capaz de melhorar nossa sociedade, não só por entender e colocar em prática seus deveres, mas também por saber exigir seus direitos de forma clara e precisa. Dessa maneira, cumpre-se o propósito da Educação Linguística que é habilitar o aluno de tal maneira que em quaisquer situações saiba o quê, como e para quem dizer aquilo que pensa, que deseja, que convém, de maneira adequada.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola 2009.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BORTONI-RICARDO. *Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria A. Fernandes de. *Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa de 1º a 4º séries*. — Brasília, 1997.
- CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral e Tradição escrita*. Trad. Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CAMARA Júnior, Joaquim M. *Manual de expressão oral & escrita*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CONDEMARÍN, Mabel. GALDAMES, Viviane. MEDINA, Alejandra. *Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. Tradução: Marilene

- Pinto Michael. *Adaptação e Revisão Técnica*: Rosane Limoli Paim Pamplona. São Paulo: Moderna, 1997.
- FARACO. Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Guia do trabalho científico: do projeto à redação final. Monografia, dissertação e tese*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. *Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem. 2002.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. ROCA, Maria Del Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RIBEIRO, Roziane M. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. 2º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SOUZA, Carla M. Pensando a identidade e a diferença. In: FREITAS, Déborah de B. A. P. e Wankler, Cátia Monteiro (Orgs.). *O Múltiplo em Construção, questões de linguagem e identidade*. Boa Vista, Editora da UFR, 2012.
- VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Tradução e Adaptação Clarisse Madureira Sabóia. 12ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ESCALA DE TRANSITIVIDADE NA LÍNGUA APURINÃ

Marília Fernanda Pereira de Freitas (UFPA)
Sidi Facundes (UFPA-PPGL)

Considerações iniciais

A língua Apurinã (Aruak) é falada por comunidades indígenas que vivem ao longo do rio Purus, sudeste do estado do Amazonas. A partir de dados encontrados em Facundes (2000), buscar-se-á, neste estudo, discutir acerca da transitividade na língua Apurinã, em termos de uma *escala de transitividade* proposta por Hopper e Thompson (1980). Pretende-se verificar, nesse sentido, se a escala de transitividade proposta pelos dois autores acima mencionados pode ser aplicada a verbos da língua Apurinã, partindo-se da hipótese de que verbos prototipicamente transitivos representam o grau máximo de transitividade na língua Apurinã, enquanto que verbos intransitivos estativos apresentariam o menor grau (ou ausência) de transitividade.

A primeira seção deste artigo apresenta as principais ideias de Hopper e Thompson (H&T), os quais caracterizam a noção de transitividade, propondo uma escala em que verbos podem ter um maior ou menor grau de transitividade, dependendo da quantidade de traços de transitividade que apresentem. Na seção seguinte, buscar-se-á aplicar a proposta de H&T a verbos da língua em estudo. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

1 Transitividade e seus componentes segundo Hopper e Thompson (1980)

A transitividade, segundo H&T, envolve uma série de componentes que vão além da presença de um argumento objeto requerido pelo verbo, sendo que todos esses componentes estão relacionados ao grau de efetividade com o qual uma ação ocorre. Esses componentes variam de língua para língua, o que sugere, segundo os autores, que a transitividade é uma propriedade central em termos de uso linguístico.

Para Hopper e Thompson (1980), a transitividade é tradicionalmente compreendida como uma propriedade global da sentença como um todo, de modo que uma atividade seja “transferida” de um agente para um paciente. A transitividade, na visão tradicional, necessariamente envolveria no mínimo dois participantes e uma ação, a qual seria tipicamente efetiva. Nesse caso, os autores se referem à transitividade

prototípica, tendo em vista que, como observado nas línguas em geral, nem sempre verbos considerados transitivos irão requerer em sua estrutura semântica argumentos expressando os papéis temáticos acima mencionados, podendo requerer outros papéis; ainda, nem sempre verbos ditos transitivos expressam ação (observem-se casos de verbos como “querer”, “conhecer”, “idealizar”).

Os autores propõem isolar as partes constitutivas da noção de transitividade, além de estudar as maneiras por meio das quais esses componentes da transitividade são tipicamente codificados nas línguas. Os seguintes parâmetros de transitividade foram identificados por Hopper e Thompson (1980, p. 252, *tradução nossa*), os quais sugerem a existência de uma escala de transitividade:

	ALTA	BAIXA
A. Participantes	2 ou mais participantes, “A” e “O”	1 participante, “S”
B. Kinesis	ação	não-ação
C. Aspecto	télico	atélico
D. Pontualidade	pontual	não pontual
E. Volição	volicional	não volicional
F. Afirmação	afirmativo	negativo
G. Modo	realis	irrealis
H. Agentividade	“A” com alta agentividade em potencial	“A” com baixa agentividade em potencial
I. Afetação do Objeto	“O” totalmente afetado	“O” não afetado
J. Individualização do Objeto	“O” altamente individualizado	“O” não individualizado

Cada componente da transitividade, para os autores supracitados, envolve uma faceta da efetividade ou intensidade com a qual a “ação” é transferida de um participante para o outro. H&T (1980, pp. 252-253, *tradução e adaptação nossa*) explicam cada um desses componentes da seguinte maneira:

- (A) Participantes: nenhuma transferência poderá acontecer, a menos que pelo menos dois participantes estejam envolvidos.

- (B) Kinesis: ações podem ser transferidas de um participante para outro, estados não. Então, algo acontece a Sally em *Eu abracei Sally*, mas não em *Eu gosto da Sally*.
- (C) Aspecto: uma ação visualizada de seu ponto final, isto é, uma ação télica, é mais efetivamente transferida para um paciente do que uma ação cujo ponto final não seja fornecido. Na sentença télica *Eu o comi todo*, a atividade é vista como completada e a transferência se realiza em sua totalidade; mas na sentença atélica *Eu estou comendo algo*, a transferência é apenas parcialmente realizada.
- (D) Pontualidade: ações realizadas sem uma fase de transição entre o início e a completude apresentam um efeito mais acentuado em seus pacientes do que ações inerentemente em andamento; contraste-se *chutar* (pontual) com *carregar* (não pontual).
- (E) Volição: o efeito no paciente é tipicamente mais aparente quando o A [*sujeito de verbo transitivo*] atua propositalmente; contraste-se *Eu escrevi seu nome* (volicional) com *Eu esqueci seu nome* (não volicional).
- (F) Afirmação: esse é o parâmetro afirmativo/negativo.
- (G) Modo: refere-se à distinção entre ‘realis’ e ‘irrealis’ na codificação de eventos. Uma ação que não ocorra ou seja apresentada como ocorrendo em um mundo não real (possível) é obviamente menos efetiva que uma cuja ocorrência seja afirmada efetivamente como correspondendo diretamente a um evento real.
- (H) Agentividade: é óbvio que os participantes com alta agentividade podem efetuar a transferência de uma ação de um modo que aqueles com baixa agentividade não podem. Então, a interpretação convencional de *George me assustou* é a de um evento perceptível com consequências perceptíveis; mas a interpretação de *A imagem me assustou* pode ser uma questão completamente de estado interno.
- (I) Afetação de O: O grau com que uma ação é transferida para um paciente se dá em função de quão completamente esse paciente é AFETADO; isso é feito mais efetivamente em *Eu bebi todo o leite* do que em *Eu bebi um pouco de leite*.
- (J) Individualização de O: refere-se tanto à distinção entre paciente e A [*sujeito de verbo transitivo*] [...] quanto à distinção entre paciente e seu próprio pano de fundo. Sendo assim, (1) nomes próprios, (2) conceitos humanos e animados, (3) conceitos concretos, (4) número singular, (5) formas contáveis e (6) formas referenciais e definidas serão, respectivamente, mais individualizadas que (7) nomes comuns, (8) conceitos não humanos ou inanimados, (9) conceitos abstratos, (10) número plural, (11) nomes de massa, e (12) formas não referenciais. Desse modo, em *Fritz bebeu a cerveja* há uma implicação possível ou provável de que ele terminou a cerveja (disponível); mas em *Fritz bebeu um pouco de cerveja* dificilmente se chega a essa implicação [...].

Tomados em conjunto, esses componentes da transitividade permitem que as sentenças sejam caracterizadas como mais ou menos transitivas. Considerar a transitividade dentro de um contínuo, no entanto, apresenta, segundo H&T, uma consequência: é possível que uma sentença com dois participantes apresente menos

traços de transitividade que uma sentença com um único participante. Por exemplo (H&T, 1980, p. 254), a sentença *Suzan saiu* apresenta os seguintes traços de transitividade: quanto à kinesis, expressa ação; com relação ao aspecto, este é télico; é pontual volitivo. Já *Jerry adora cerveja* apresenta apenas o componente da transitividade relativo aos participantes, que são dois (“Jerry” e “cerveja”).

Os autores afirmam, nesse sentido, que muitas sentenças com dois participantes podem apresentar transitividade muito baixa e consideram isso natural, dando como exemplo o caso de línguas ergativas, cujos objetos se alinham com sujeitos de verbo intransitivo, ambos diferindo de sujeitos de verbos transitivos, o que resulta em uma transitividade reduzida. Os autores citam, entre outras questões, como exemplos de construções com transitividade reduzida, os casos de antipassiva e construções com aplicativos. H&T chegam à conclusão de que tendem a ser mais sensíveis à transitividade como um todo marcas morfossintáticas do que a presença ou ausência de um segundo participante.

De acordo com os autores acima mencionados, sempre que houver um pareamento obrigatório de dois traços de transitividade na morfossintaxe ou semântica de uma sentença, os traços emparelhados estarão sempre do mesmo lado da escala de transitividade. Essa observação conduz os autores a formular uma propriedade universal das gramáticas das línguas, o que eles chamaram de “hipótese da transitividade” (HOPPER e THOMPSON, 1980, p. 255):

Se duas sentenças (a) e (b), em uma dada língua, diferem de modo que (a) seja mais alta em transitividade, conforme qualquer um dos traços de A-J [*participantes, kinesis, aspecto, etc.*], então, caso uma diferença concomitante gramatical ou semântica apareça em outro lugar dessa sentença, tal diferença irá mostrar também que (a) é mais alta em transitividade.

Hopper e Thompson (op. cit.) ratificam que essa hipótese se refere apenas a marcas morfossintáticas obrigatórias ou interpretações semânticas. Essa covariação, instaurada na Hipótese da Transitividade, se realiza sempre que dois valores dos componentes da transitividade estão necessariamente presentes.

A título de exemplificação, suponha-se que uma língua apresente uma oposição, marcada morfologicamente, entre verbos télicos e atélicos. Suponha-se também que “O”, na presença de um verbo télico, é obrigatoriamente marcado morfologicamente para um dos traços de transitividade relevantes para “O”, tal como a Individualização, por exemplo. A Hipótese da Transitividade prevê que se o verbo é télico (ou seja, está no nível mais alto de transitividade para o traço Aspecto), então, “O” também será

marcado com o mais alto nível na escala de transitividade para o traço relevante para O, no caso do exemplo dado aqui, a Individualização (HOPPER e THOMPSON, 1980, p. 255). Então, segundo esse exemplo, o objeto de um verbo télico, obedecendo a Hipótese da Transitividade, deverá ser altamente individualizado, sendo que esse “O” deverá apresentar uma marca morfológica obrigatória ou um traço semântico que codifique essa individualização.

Hopper e Thompson (op. cit.) apresentam um exemplo em Turco, em que a marca do caso acusativo, a qual ocorre apenas em sintagmas nominais definidos (codificando O), é usada em sentenças nominalizadas perfectivas. Mas a ausência dessa marca, no caso de sujeitos e objetos codificados por sintagmas nominais indefinidos, ocorre em sentenças nominalizadas imperfectivas, segundo os exemplos em (1) (HOPPER e THOMPSON, 1980, p. 275)

1.

a. *Ekmek al-mağ-t unuttu.*
bread take-NOMZ-ACC forgot(3sg)
'He forgot to get bread.'

b. *Çalış-mak-Ø istiyor.*
work-NOMZ-Ø want(3sg)
'He wants to work.'

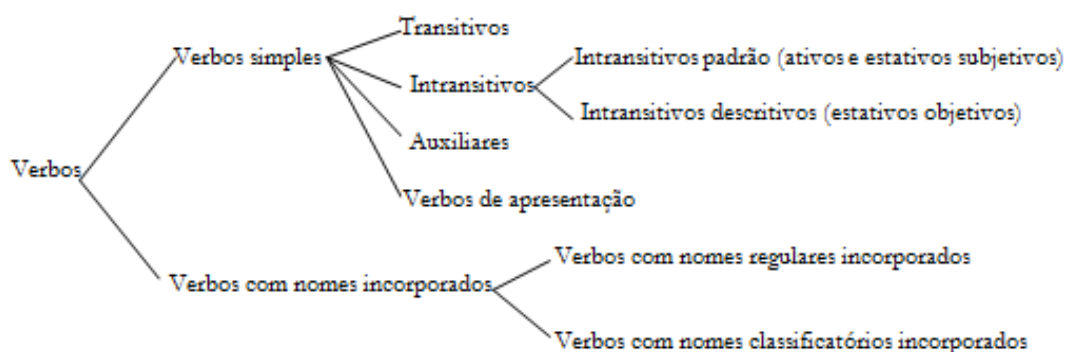
A Hipótese da Transitividade, de acordo com H&T, se aplica a uma grande variedade de línguas, sendo que em nenhuma das línguas pesquisadas por esses autores tal hipótese falhou.

2 Escala de Transitividade em Apurinã

Nesta seção, inicialmente, serão mostrados casos de verbos tipicamente transitivos e tipicamente intransitivos, seguidos das formas verbais “txa” e “awa” da língua Apurinã, no intuito de verificar como esses casos se comportam, quando visualizados à luz da escala de transitividade proposta por H&T. Para tanto, faz-se necessária uma breve caracterização da categoria dos verbos na língua em análise.

Em Apurinã, os verbos admitem morfemas presos exclusivamente verbais, podendo receber, ainda, morfemas que ocorrem fora da morfologia inerentemente verbal. No verbo reside a estrutura morfológica mais complexa da língua, sendo que bases verbais podem admitir prefixos e sufixos, embora a morfologia verbal seja predominantemente sufixal. As *marcas pronominais de sujeito* e *marcas pronominais*

de objeto se ligam a bases verbais, sendo que a marca pronominal de sujeito vem anteposta à base verbal, enquanto que a marca pronominal de objeto vem posposta à base verbal. Essas marcas podem ocorrer, atreladas às bases verbais, como elementos co-referenciais ao sujeito gramatical e/ou ao objeto gramatical da sentença. As propriedades gramaticais e semânticas de verbos motivam o surgimento de subcategorias verbais (definidas por FACUNDES (2000) e posteriormente reclassificadas por CHAGAS (2007)):



Essas subcategorias verbais não serão aqui detalhadas, tendo em vista que o foco deste trabalho se volta para a questão específica da escala de transitividade aplicada à língua Apurinã. Para isso, o foco será nos verbos simples. A seguir, buscar-se-á descrever os casos específicos de verbos prototipicamente transitivos e intransitivos, além das formas verbais “txa” e “awa” na língua em questão, aplicando a estes a proposta de H&T.

Na seção anterior, foram mostrados os traços de transitividade propostos pelos autores citados acima: (A) Participantes, (B) Kinesis, (C) Aspecto, (D) Pontualidade, (E) Volição, (F) Afirmação, (G) Modo, (H) Agentividade, (I) Afetação do objeto e (J) Individualização do objeto. Com base no argumento de que os componentes Aspecto, Pontualidade, Afirmação (ou polaridade) e Modo nem sempre servem para distinguir graus de transitividade de verbos diferentes, servindo, por outro lado, para determinar diferentes graus de transitividade envolvendo um mesmo verbo, estes componentes serão desconsiderados nas análises que se seguem, tendo em vista que o objetivo principal desse estudo é comparar verbos ou classes de verbos diferentes, quanto a seus graus de transitividade. Exceção, no entanto, será feita a caso, sem que esses parâmetros apliquem-se de forma consistente a uma classe ou tipo de verbo em particular, que tenha razões independentes para ser tratado a parte dos demais. Como veremos mais adiante,

isso será importante para descrever o grau de transitividade dos verbos descritivos, assim como do verbo de enunciação txa, usado para introduzir discurso direto.

2.1. Verbos tipicamente transitivos

Diferem morfológica e sintaticamente dos intransitivos, já que apenas os transitivos admitem as marcas pronominais de sujeito e objeto simultaneamente, acompanhados ou não de um sintagma nominal correferencial. Verbos transitivos podem se dividir em: transitivos regulares e (potencialmente) ditransitivos, com base em se o verbo pode ou não admitir opcionalmente um segundo objeto. Aqui apenas os transitivos regulares serão focalizados (FACUNDES, 2000).

Os verbos transitivos mais típicos da língua requerem um sujeito gramatical e um objeto gramatical, em que sujeitos e objetos podem ser expressos como: (i) sintagmas nominais; (ii) como uma combinação de sintagmas nominais mais a marca pronominal de sujeito/objeto correspondente no verbo; (iii) apenas com as marcas pronominais de sujeito e objeto. Os verbos transitivos típicos correspondem à maioria dos verbos transitivos da língua. As marcas pronominais de sujeito ou objeto apenas são encontradas no verbo quando o sintagma nominal sujeito/objeto é pós-verbal ou está ausente na oração, conforme os exemplos¹ em (2) (FACUNDES, 2000, p.286):

2.

a. hãtaku-ru apa-nany-ta-ry aũty
moça.F buscar-PROG-VBLZ-3M.O umari(M)

‘A moça buscou o “umari” (fruta)’

b. u-atamata-ry ywa sytu
3F-ver-3M.O 3SG.M mulher

‘A mulher, ela o viu’

c. maky atha apa
castanha-do-pará nós buscar

‘Nós buscamos castanha-do-pará’

¹F= feminino; M= masculino; PROG= aspecto progressivo; VBLZ= verbalizador; SG= singular; PL= plural; AUX= auxiliar; O= objeto; PRED= marcador de predicado; FOC= focalizador; REFL= reflexivo; INTENS= intensificador; REL= relativizador; ASSOC= associativo; PTC= partícula; ESS= essivo; PFTV= perfectivo.

d. a-makaxaka txa-ry kumery-pe
1PL-tirar AUX-3M.O polpa de mandioca
'Nós tiramos a polpa da mandioca'

e. a-makaxaka-ry
1PL-tirar-3M.O
'Nós o tiramos'

Aplicando-se a escala proposta por H&T aos exemplos de verbos tipicamente transitivos ilustrados acima (apa- 'buscar'; atamata- 'ver'; makaxaka 'tirar'), verifica-se que estes apresentam um alto grau de transitividade, já que neles estão presentes todos os componentes da transitividade: dois participantes, expressam uma ação, são volitivos, e o argumento "A" apresenta alta agentividade.

Na análise acima, telicidade, pontualidade, modo e polaridade (afirmação/negação) serão ignorados, porque muitos verbos admitem valores positivos ou negativos dependendo do contexto sintático em que o verbo é usado. Por exemplo, enquanto em "Eles construíram o barco em um mês", "construíram o barco" é télico, em "Eles construíram barcos por muitos anos", "construíram barcos" é atélico. Ou seja, como mencionado anteriormente, tais parâmetros servem para determinar graus de transitividade de construções distintas envolvendo o mesmo verbo, mas nem sempre podem distinguir graus de transitividade de verbos distintos.

2.2. Verbos tipicamente intransitivos

Segundo Facundes (2000), estes correspondem a verbos monovalentes típicos que expressam eventos ou, em alguns casos, estados; requerem um argumento sintático (sujeito), que pode co-ocorrer com uma marca pronominal co-referencial de sujeito, se o sujeito for pós-verbal. Incluem sujeito paciente, experienciador e agente, mas a classe desses verbos não pode ser estabelecida na base dos papéis semânticos que esses verbos podem admitir. Em (3), um verbo *intransitivo ativo* em Apurinã é ilustrado (FACUNDES, 2000, p. 277):

3. y-myteka kyky
3M-correr homem
'O homem corre'

No exemplo acima, o verbo intransitivo ativo *myteka* ‘correr’ apresenta os seguintes traços de transitividade: ação e volição. Portanto, em comparação com os verbos transitivos em (2), *myteka* apresenta apenas um terço dos traços de alta transitividade.

Os verbos intransitivos englobam, além dos ativos, os verbos *intransitivos descritivos subjetivos*, também conhecidos como verbos estativos. Os verbos intransitivos descritivos subjetivos expressam estados psicológicos ou físicos, conforme os exemplos em (4). Em termos morfossintáticos, eles admitem marcadores morfológicos de sujeito, podendo admitir, ainda, uma expressão (pro)nominal correferencial opcional em posição pós-verbal, (FACUNDES, 2000, p. 279):

4.

a. *ny-sāpaka nuta*
1SG-be.tired 1SG
‘Eu estou cansado’

b. *nhi-inhikaka*
1SG-estar.quente
‘Eu estou quente’

c. *u-mireka*
3F-estar.acordado
‘Ela está acordada’

d. *ny-sytŷka-pe nuta*
1SG-estar.fedorento-PFTV 1SG
‘Eu estou cheirando mal’

Os verbos acima (*sāpaka* ‘estar.cansado’; *inhikaka* ‘estar.quente’; *mireka* ‘estar.acordado’; *sytŷka* ‘estar.fedorento’) expressam estados temporários, não ações, e, portanto, apresentariam ainda menos transitividade que os verbos intransitivos regulares mais típicos. Nenhum dos componentes de alta transitividade, propostos por H&T, estão presentes nessa classe de verbos. Porém, se levarmos em consideração que verbos de estado necessariamente implicam a ausência de ação, seja de um argumento sobre si ou sobre outro, parece plausível supor que há menos efetividade em uma proposição

envolvendo tais verbos do que em proposições em que há uma mudança de estado do argumento em questão. Ou seja, em ‘O menino caiu’, algo acontece a “o menino”, resultando em uma mudança de estado dele; já em “O menino está feliz”, o estado do menino permanece inalterado como resultado da proposição. Portanto, o argumento de um verbo descritivo é menos afetado que o argumento de um verbo intransitivo mais típico, dando ao primeiro um grau menor de transitividade.

A classe dos intransitivos inclui, ainda, os *intransitivos descritivos objetivos*, verbos monovalentes que se referem a propriedades cujo único argumento sintaticamente requerido, quando pós-verbal, pode coocorrer com marcas pronominais de objeto, sendo que tais marcas pronominais são usadas para expressar o sujeito nocional do verbo, conforme os exemplos abaixo (FACUNDES, 2000, p.281-282):

5.

a. hareka-nu

ser.bom-1SG.O

‘Eu sou bom’

b. here-nu

ser.lindo-1SG.O

‘Eu sou lindo’

c. puuma-nu

ser.quente-1SG.O

‘Eu sou quente’

Em 5, os verbos hareka ‘ser.bom’; here ‘ser.lindo’ e puuma ‘ser.quente’ referem-se, semanticamente, a estados, não ações, conseqüentemente apresentando comportamento semelhante ao dos intransitivos descritivos subjetivos, já que, assim como nesses últimos, nenhum dos traços da transitividade se faz presente na categoria dos descritivos objetivos, exceto pela ausência de mudança de estado. A diferença de sentido entre verbos descritivos subjetivos e verbos descritivos objetivos é que os segundos descrevem estados permanentes, enquanto os primeiros descrevem estados transitórios. Entretanto, se levarmos em consideração a diferença aspectual entre essas duas subclasses de verbos descritivos, em que uma descreve estados transitórios e a outra descreve estados permanentes, pode-se afirmar que verbos descritivos objetivos

retratam estados mais efetivos que verbos descritivos sujeitos. Dizemos isso com a concepção de que algo que está em um estado permanente está mais propenso a sofrer os efeitos desse estado do que algo que está no mesmo estado, mas apenas temporariamente. Morfossintaticamente, essa diferença aspectual e de transitividade entre os verbos descritivos é marcada pelo uso de marcas pronominais de sujeito ou de objeto.

Com base nas informações apresentadas acima, verbos intransitivos descritivos subjetivos e objetivos encontram-se em um ponto da escala de transitividade abaixo dos verbos intransitivos não descritivos.

2.3. As formas verbais txa e awa

Em Apurinã, a forma verbal txa pode apresentar as seguintes funções: (i) auxiliar; (ii) verbo de enunciação, introduzindo citações diretas ou indiretas; (iii) cópula; ou (iv) verbo fazer. Em seguida, exemplos de cada uma dessas ocorrências são, respectivamente, dadas.

- txa como auxiliar

6.

a. akirita i-txa-ru uwa
 chamar 3M-AUX-3F 3SG.F
 ‘Ele a chamou.’

Os traços de transitividade propostos por H&T, predominantemente pautados em questões semânticas, parecem não se aplicar ao caso de txa como auxiliar, já que tal forma verbal corresponde a um mero instrumento gramatical, servindo para carregar parte das flexões de verbos principais. Dessa forma, os valores semânticos e morfossintáticos do verbo auxiliar derivam do verbo lexical, e a ausência desses valores no verbo auxiliar pode ser usada para não classificá-lo em uma escala de transitividade ou para classificá-lo como tendo transitividade nula.

- txa como verbo pleno ‘dizer’

7.

a. kyky-ka-ne-ra-nu i-txa
 homem-PRED-também-FOC-1SG.O 3M-dizer
 ‘Ele disse: “É um homem que eu também sou”’

Como um verbo de enunciação, o verbo pleno txa “dizer” apresenta os seguintes traços de transitividade: dois participantes, ação, volição e alta agentividade do

participante A. Porém, o fato de que o único objeto possível desse verbo corresponda a uma oração, seu grau de transitividade seria menor do que aquele de típicos verbos transitivos.

- txa como cópula

8.

a. uwa-kanera sytu u-txa-wa
3SG.F-também mulher 3SG.F-ser-REFL
'Ela é uma mulher também'

b. ywa-kanera kyky i-txa-wa
3SG.M-também man 3SG.M-ser-REFL
'Ele é um homem também'

A forma verbal txa, funcionando como cópula, no que se refere aos componentes da transitividade, se comporta da seguinte maneira: quanto aos participantes, apresenta dois; representa não-ação; os componentes aspecto, pontualidade, modo e polaridade não se aplicam (como dito anteriormente); é não-volitivo; "A" apresenta baixa agentividade; envolve a presença de um segundo participante, mas este é morfossintaticamente marcado no verbo como reflexivo, o que pode ser traduzido como marca de um grau menor de transitividade com base no critério afetação, partindo do pressuposto de que normalmente um argumento que atua sobre si causará menos efeito que um argumento que atua sobre um outro argumento.

- txa como fazer

9.

a. [...] a-txa-ry atha kitxekapirĩka
1PL-fazer-3M.O 1PL antigamente
'Nós fazíamos isso antigamente'

b. [...] i-txa-ka-ta-ry
3M-fazer-INTENS-VBLZ-3M.O
'Ele realmente fez isso'

Diferente das ocorrências de txa como auxiliar e cópula, tal forma verbal, quando funcionando como "fazer", apresenta dois participantes, corresponde a uma ação, é volitivo, "A" apresenta alta agentividade, O é totalmente afetado e individualizado.

Uma outra forma verbal que apresenta comportamento diferenciado é awa, que pode ocorrer como: (i) verbo haver, existir, viver; (ii) verbo viver em/com (habitar, residir, morar); (iii) verbo ter. Cada uma dessas instâncias de awa será ilustrada a seguir:

- awa como verbo haver/existir

10.

- a. sãku awa
traíra haver
'Há traíra'
- b. pupỹka-ry-wakury awa-ry
Apurinã-M-PL.M existir-3M.O
'Apurinã existe'

Funcionando como verbo “haver/existir”, awa apresenta um único argumento, e esse argumento é marcado como objeto. Aspectualmente e morfossintaticamente assemelha-se, portanto, aos verbos descritivos objetivos, inclusive em termos de seu grau de transitividade.

- awa como verbo viver em/com (habitar, residir, morar)

11.

- a. ny-wãka-ty-kata n-awa
1SG-xará-grande-ASSOC 1SG-viver
'Eu vivo com meu xará'
- b. ywã-ra atha wai awa-pe-ru
PTC-ESS 1PL aqui viver-PFTV-3M.O
'Então ficamos aqui'

Quando utilizada como verbo “viver em/com”, a forma verbal awa apresenta dois argumentos, sendo que o primeiro é marcado como sujeito e o segundo é marcado como objeto, mas é um locativo e é estruturalmente opcional na oração. Dado que o seu argumento é ao menos potencialmente volitivo, esse verbo pode ser descrito como verbos intransitivos não descritivos, e com grau de transitividade similar àqueles.

- awa como verbo ter

12.

- a. n-awa-ry epi kanawa
1SG-ter-3M.O dois canoa
'Eu tenho duas canoas'

Diferentemente das demais ocorrências de awa (como verbo haver, existir e viver em/com), esta última ocorrência apresenta os seguintes componentes da

transitividade: dois participantes; corresponde a uma ação; apresenta o traço volição; “A” apresenta alta agentividade em potencial; e “O” é afetado.

As observações feitas nesta seção revelam distintos graus de transitividade em verbos da língua Apurinã, partindo-se da proposta de H&T. Na última seção abaixo, buscar-se-á apresentar de modo mais esquemático o estudo feito neste trabalho, para que se tenha uma visão mais geral do comportamento de certos verbos em Apurinã, quanto ao seu grau de transitividade.

Considerações finais

O quadro abaixo esquematiza os verbos em Apurinã focalizados neste estudo e seus respectivos traços de transitividade. As áreas em cinza designam os casos em que os parâmetros de transitividade propostos por H&T não se aplicam. Os sinais de positivo (+) e negativo (-) indicam, respectivamente, presença e ausência de um dado traço indicador de transitividade.

		Verbos em Apurinã							
		Transitivos típicos	Intransitivos não descritivos; Txa='viver em'	Intransitivos descritivos subjetivos	Intransitivos descritivos objetivos; Awa=existencial	Txa			Txa, Awa
						aux.	diz.	cóp.	faz., ter
Componentes da transitividade	2 participantes	+	-	-	-		+	+	+
	Ação	+	+	-	-		+	-	+
	Volição	+	+	-	-		+	-	+
	“A” com alta agentividade	+	-	-	-		+	-	+
	“O” totalmente afetado			-	+		-	+	+
	“O” altamente individualizado								

Observando-se o quadro acima, pode-se dizer que, em um extremo da escala de transitividade, aquele que aponta para o mais alto nível de transitividade na língua Apurinã, encontram-se: (i) os verbos transitivos típicos; (ii) a forma verbal txa

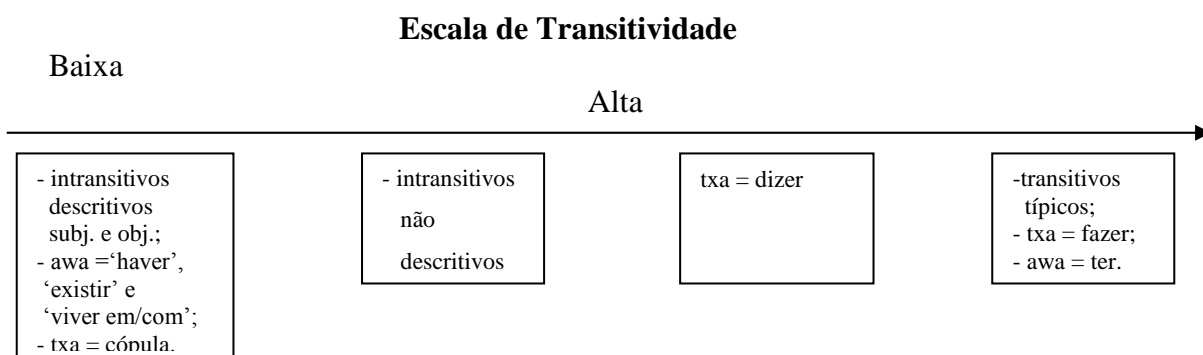
significando ‘fazer’ e (iii) a forma verbal awa significando ‘ter’. Esse resultado parece presumível, uma vez que a classe dos transitivos típicos (entre os quais, por motivos claros, podem ser incluídas as ocorrências de txa funcionando como ‘fazer’ e awa como ‘ter’) engloba aqueles verbos em Apurinã que seriam os representantes por excelência da transitividade.

No extremo oposto ao mencionado acima, encontrariam-se: (i) os verbos intransitivos descritivos subjetivos e objetivos; (ii) dois casos da forma verbal awa, correspondendo a ‘haver, existir’ e ‘viver em/com’; (iii) a forma verbal txa como cópula.

A forma verbal txa como auxiliar poderia ser analisada como tendo transitividade nula ou como um caso em que a proposta de Hopper e Thompson (1980) não se aplicaria, já que o auxiliar, sendo de natureza puramente gramatical, não poderia ser analisado com base nos traços sugeridos pelos autores, traços esses baseados em critérios predominantemente semânticos.

A ocorrência de txa significando ‘dizer’ enquadraria-se como um caso intermediário, mais próximo da transitividade do que de sua ausência. Já os verbos intransitivos não descritivos, configurando também um caso intermediário, estariam mais próximos da ausência de transitividade, embora apresentando dois componentes desta última.

O diagrama a seguir ilustra, grosso modo, uma gradação envolvendo os casos analisados neste estudo, quanto aos diferentes graus de transitividade nos exemplos selecionados da língua Apurinã:



Referências

CHAGAS, Angela Fabíola Alves. **Aspectos Semântico, Morfológicos e Morfosintáticos das Palavras Descritivas Apurinã**. Belém, Pará: Programa de Pós-

graduação em Letras – Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Pará (Dissertação de Mestrado), 2007.

FACUNDES, Sidney da Silva. **The Language Of The Apurinã People Of Brazil (Maipure/Arawak)**. Nova York, Búfalo: Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo (Tese de Doutorado), 2000.

HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. **Transitivity in Grammar and Discourse**. 1980.

DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO EM LEITURA E ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS.

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)

Denise Guiomar Franco Leal dos Santos (UFPA)

Jandiassy Nazaré Braz da Silva Ribeiro (UFPA)

Introdução

O presente artigo refere-se a um estudo feito sobre as **“Dificuldades de alfabetização em leitura e escrita de jovens e adultos”**. Apesar de já existirem vários trabalhos que trazem reflexões acerca do tema citado essa discussão torna-se relevante à medida que tal dificuldade encontra-se cada vez mais latente no âmbito escolar.

Como aporte teórico utilizamos Soek, Harcemiv & Stoltz (2009), a construção do conhecimento deve partir de intervenções didáticas que priorizem a realidade do educando. Loch, Huerga, Vitória, Moraes & Bins (2009) que abordam, respectivamente, a importância do processo ensinar-aprender, no contexto da Educação de jovens e adultos e apontam a importância do planejamento e avaliação pensados a partir do sujeito (aluno da EJA), a relação entre identidade e memória; a relevância do diário de aula como instrumento de registro e influência salutar na escrita dos alunos, além da importância da prática de leitura e escrita; a necessidade de uma educação de qualidade para todos; a inclusão de jovens deficientes na EJA. Piaget (2010) que através de seus estudos propicia a compreensão acerca da formação dos esquemas mentais da criança e, por conseguinte, do homem. Bizzotto, Aroeira, Porto (2010) fazem uma breve reflexão acerca das etapas de construção da escrita; Leite (2013) apresenta um conjunto de textos que abordam questões da afetividade e do letramento. Bortoni (2008) que enfatiza a importância da pesquisa na prática do professor.

Baseadas nos escritores acima citados, procuramos elencar no presente artigo as dificuldades que professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos enfrentam no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Portanto, a partir de todas as considerações apresentadas até esse ponto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Quem são os alunos da Educação de jovens e adultos? Quem são os professores que atendem as turmas da EJA? Quais metodologias adotadas? Quais as dificuldades apresentadas por jovens e adultos no processo de alfabetização? Tivemos

como objetivo traçar o perfil de professores e alunos, e analisar as dificuldades encontradas a partir de intervenção didática.

Apesquisafoirealizadacom03professoresde língua portuguesa e uma professora pedagoga de duas Escolas públicas de Belém-Pará. Utilizamos um questionário com questões abertas. As informações foram analisadas e para efeito deste artigo foram citadas as respostas da seguinte questão: Quais as dificuldades que você encontra no processo de alfabetização de jovens e adultos? Em relação aos alunos, foram coletados dados de atividades aplicadas em sala de aula. A partir das respostas obtidas confirmamos nossas hipóteses de que a maior dificuldade encontrada pelos professores é a falta de qualificação. Isto resulta na dificuldade de elaborar metodologias que atendam os alunos da EJA de forma significativa. Em relação aos alunos podemos observar que a maioria está no nível alfabético, nível no qual a escrita é constituída com base na correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras), porém apresentam dificuldades em relação à leitura.

1 Educação de jovens e adultos: caracterização

A modalidade Educação de jovens e adultos (EJA) fundamental II atende a jovens a partir de 15 anos de idade que por motivos diversos não obtiveram formação básica em tempo hábil. Segundo a LDBEN nº9.394/96¹(1996, p.17)

a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão

Muitos avanços já ocorreram em relação à Educação de jovens e adultos, mas, não o suficiente para debelar o analfabetismo no Brasil. Não existem políticas públicas voltadas especificamente para a Educação de jovens e adultos. Essa modalidade de ensino é tratada como um problema social, portanto não se pode falar em alfabetização de jovens e adultos sem que se dê a devida importância às questões sociais, históricas e políticas que envolvem essa modalidade de ensino.

De acordo com (Gazoli, 2013, p.63,65)

Na história de nosso país, inexistem políticas públicas consistentes e articuladas voltadas para ações afirmativas de educação dos adultos.

¹http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf

Encontram-se muitas vezes, políticas fragmentadas e pouco consistentes, principalmente para erradicar o analfabetismo.

Há algum tempo era considerado analfabeto, aquele não conseguia decodificar os signos linguísticos. Para que uma pessoa fosse considerada alfabetizada bastava que conseguisse assinar seu nome. Hoje torna-se importante agregar ao processo de alfabetização o letramento, pois os alunos dessa modalidade levam para a sala de aula suas experiências da vida em sociedade.

Eles convivem diariamente com uma grande variedade de gêneros textuais, portanto, apesar das dificuldades que apresentam em relação à leitura e à escrita, pode-se dizer que eles estão inseridos em uma cultura letrada, faltando-lhes apenas adquirir domínio sobre o conhecimento que possuem.

É importante perceber que se faz necessária uma intervenção didática que leve em consideração o “ser” existente por trás do aluno para que o seu conhecimento aliado ao conhecimento escolar sejam confrontados e discutidos, para que assim adquira subsídios para a ampliação da leitura e da escrita.

Dessa forma, o trabalho com turmas da EJA deve deixar de ser apenas a oportunidade de complementação de carga horária, fato constatado *inlocu*, pois por conta disso alguns professores acabam não desenvolvendo um trabalho satisfatório para professor e aluno. Geralmente o trabalho proposto resume-se ao repasse de conhecimento, sem que haja preocupação em adequá-lo à realidade do alunado. As atividades propostas geralmente são fadadas ao fracasso, posto que não trazem nenhuma novidade aos alunos. Isto, talvez seja um dos motivadores à evasão escolar de acordo com a fala da professora G.C.: **na época observei que a evasão escolar era uma agravante e o desempenho dos alunos era mínimo...faltava motivação tanto para o professor quanto para o aluno no que se refere qualificação profissional e recursos...alguns alunos só apareciam no período inicial de aulas com o objetivo de receber passe fácil....**

A fala da professora G.C. evidencia também dois fatores relevantes que influenciam negativamente o processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos, que são a falta de recursos e a falta de qualificação profissional. Sabemos que no cotidiano da Escola pública, além da falta de qualificação profissional são vários os problemas enfrentados no que tange a questões administrativas e falta de recursos.

Apesar do atual contexto em relação à Educação de Jovens e Adultos, acreditamos que seja possível contornar os problemas ora aqui citados, se o professor, enquanto mediador, estiver imbuído do desejo de fazer uma parceria salutar com os alunos da EJA para que ambos sintam-se acolhidos no espaço escolar e consigam desenvolver, além de um bom relacionamento, atividades que despertem tanto no professor quanto no aluno a necessidade de aprender, visto que o professor torna-se também um aprendiz quando busca a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

2 Educação de jovens e adultos: caracterização das turmas da EJA

As turmas da EJA geralmente são heterogêneas, pois, além dos jovens, há nelas adultos de diferentes faixas etárias e com diferentes níveis de conhecimento e cultura. São sujeitos que apresentam baixa autoestima, devido ao fracasso escolar de outrora. Muitos se acham incapazes e inseguros, foi o que comprovamos a partir da fala do aluno P.S, no momento em que foi solicitado a ele que falasse um pouco de si e de suas expectativas em relação ao que espera da Escola: **A senhora não vai dar o texto para a gente ler e poder fazer o que a senhora quer?** Nota-se que o aluno não tem iniciativa, o que não significa que não tenha capacidade. Na Educação de jovens e adultos nos deparamos com alunos que se sentem, por motivos diversos, incapazes e necessitam de apoio. Observamos isso na fala da aluna L.A.: **Sei que tenho capacidade de conseguir o que quero, mas sempre vem o desânimo e nunca tem um alguém pra incentivar, dar aquela força que às vezes a gente tanto precisa.**

Existem também os alunos que demonstram ter uma meta a ser alcançada. Fato que se torna evidente na fala dos alunos G.S.L. e E.S.L., respectivamente, ao serem questionados acerca do que esperam da Escola. **Espero que me estimule mais e que me ajude a ter mais vontade de vir para a escola. / Eu espero aprender mais do que eu já aprendi. Espero uns bons professores que possam me ensinar. Para que no final do ano eu possa ser um dos melhores alunos.** Notem que é possível perceber na fala dos alunos não somente o que esperam da Escola, mas também dos professores. Dessa forma caberá ao professor criar vínculos que lhes transmitam confiança, permitindo uma relação afetiva, pois os aspectos afetivos também são importantes dentro do processo cognitivo, mesmo em se tratando de jovens e adultos. Devemos, portanto, considerar as afirmações de Piaget (2012 p.13):

Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingirem nível relativamente estável - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto.

Os alunos da EJA geralmente são trabalhadores ou donas de casa, que, ao retornarem para a escola, alimentam o sonho de através dos estudos conseguirem melhor colocação profissional e, por conseguinte, melhores condições de vida. Portanto é de suma importância que realmente se considere as características heterogêneas dessa clientela. Fato que não é fácil de acordo com a fala da professora I.B.: **São muitas as situações que contribuem para a dificuldade apresentada pelos alunos, dentre elas a falta de interesse dos mais jovens e a grande dificuldade em aprender dos mais velhos, ficando difícil para o professor "escolher" a melhor metodologia.** Talvez pelo grau de dificuldade pontuada pela professora I.B é que ainda hoje a educação de jovens e adultos esteja enquadrada em um modelo formal de educação. Pouco se vê no que tange a práticas inovadoras que possibilitem ao aluno um aprendizado prazeroso e significativo. Uma realidade que contraria as considerações de Soek, Harcemiv&Stoltz (2009,p.21)

Em termos de legislação, as recomendações são claras e direcionam para a necessidade de se buscar condições, alternativas e currículos adequados à realidade desses sujeitos, ou seja, uma prática de alfabetização que leve em conta saberes, os conhecimentos até então produzidos e as experiências de vida.

Agregado às metodologias significativas deve-se acrescentar o conhecimento acerca da turma. Pois as metodologias inovadoras encantam alguns alunos que, ávidos por novos conhecimentos, entregam-se às práticas diárias de pesquisa, leitura e debates, enquanto outros mais tradicionalistas fazem cobranças como as feitas pelo aluno C.L.: **Professora, a senhora não vai passar matéria no quadro, vai ficar aí só falando?** Ou então como as do aluno P.L.: **Professora, não é melhor a senhora perguntar pra nós qual é o nome do texto e quem foi que escreveu ele? Fica mais fácil.**

Observamos que o processo de aprendizagem de alunos de turmas de jovens e adultos é bastante complexo, portanto devemos primeiramente buscar conhecê-los para que a partir desse conhecimento possamos elaborar metodologias que os contemplem. Mas é importante que não esqueçamos as considerações de Piaget (2010, p.13) no que tange à atividade mental. Ela resulta de dois aspectos: o cognitivo e o afetivo e esses

aspectos são vivenciados individual e socialmente. Piaget afirma também que a afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém é a energia que impulsiona a ação de aprender. Portanto, nesse sentido devemos entender que em primeiro lugar o desenvolvimento sócio-cognitivo e afetivo é obra do próprio indivíduo e da sociedade, e em segundo lugar que o professor, a partir de suas ações, enquanto mediador, deverá incentivar o aluno em todo momento, levando em consideração que talvez não alcance unanimidade, mas provavelmente terá melhor êxito.

3 A importância da metodologia utilizada pelos professores em turmas de EJA

São muitas as dúvidas e incertezas que cercam a aplicação de metodologias eficazes na alfabetização de jovens e adultos. Ao verificarmos junto aos professores entrevistados quais as dificuldades encontradas, ouvimos que não foram preparados na Academia para trabalhar com turmas da modalidade Educação de jovens e adultos, não dispõem de recursos didáticos apropriados nas Escolas em que trabalham. Alguns ainda citaram a precariedade do espaço físico de algumas escolas que atendem alunos da EJA.

Diante de tantas respostas semelhantes, uma chamou nossa atenção: o professor W.F fez a seguinte consideração: **“Creio que a grande dificuldade de alfabetização em leitura e escrita da maioria dos professores que atuam na EJA seja a falta de formação adequada. Qualquer pesquisa com esses professores revelará que nunca tiveram acesso a conhecimentos que os embasassem no trabalho com esse público em específico. Ao contrário, dificilmente algum professor afirmará que teve formação suficiente para atuar com jovens e adultos durante sua formação acadêmica. Seria uma raridade, por exemplo, ouvir de algum deles que conhece o termo Andragogia² ou equivalente. Damos aula para essa modalidade, o mais das vezes, com o mesmo material e dinâmica com que trabalhamos com o público da modalidade regular. E muito mais há para se falar sobre as dificuldades na EJA, mas, aí, precisaríamos de um livro para dar conta. As considerações do professor W.F vão ao encontro das considerações de Soek, Harcemiv &Stoltz (2009,p.43)**

²**Andragogia** é a [arte](#) ou [ciência](#) de orientar [adultos](#) a aprender, segundo a definição creditada a [Malcolm Knowles](#), na [década de 1970](#). O [termo](#) remete a um [conceito](#) de [educação](#) voltada para o adulto, em contraposição à [pedagogia](#), que se refere à educação de [crianças](#) (do grego *paidós*, criança). <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/gestao-rh/o-que-e-andragogia>

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA destacam que ela, enquanto modalidade da Educação básica, deve considerar o perfil dos alfabetizandos ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar a *equidade* no que se refere à distribuição específica dos componentes curriculares.

Concordamos com as considerações do professor quando se refere à falta de formação adequada para o trabalho com a EJA e ressaltamos a importância dos princípios da Andragogia, que estão pautados na necessidade que os adultos têm em saber por que aprender algo e qual a funcionalidade desse aprendizado; no conceito que os adultos têm de si mesmo como pessoas capazes de dirigir suas vidas; nas experiências como base do aprendizado, levando em consideração as diferenças individuais; na disposição de aprender desde que o aprendizado esteja contextualizado a situações de seu cotidiano; e que tenha utilidade e aplicação prática e, por fim, na motivação que se dá pelos valores intrínsecos como, por exemplo, a autoestima. Porém entendemos que é possível desenvolver um trabalho também pautado na pedagogia. Não podemos esquecer que o nosso objetivo é atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, e se para isso tivermos que aplicar atividades desenvolvidas a princípio para turmas regulares, então que se faça.

4 Leitura e escrita de jovens e adultos.

Tendo já referido neste artigo a característica peculiar da EJA e as inquietações de professores e alunos no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, passemos agora à análise de textos produzidos por alunos de EJA Fundamental de duas Escolas públicas do Município de Belém. As atividades desenvolvidas foram diversificadas e o objetivo foi verificar, na prática, quais as reais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita apresentadas pelos alunos das referidas turmas, assim como as dificuldades encontradas pelos professores.

É muito comum encontrar em turmas da mesma série de EJA alunos que apresentam diferentes níveis de alfabetização e leitura. Observamos esse desnivelamento ao analisarmos os trechos apresentados a seguir, que foram retirados de textos produzidos por alunos que pertencem à mesma turma de terceira etapa do Ensino Fundamental de EJA. Os textos estão transcritos tais quais foram produzidos. É importante ressaltar que os textos foram produzidos como parte das atividades de uma sequência didática, que teve por finalidade levar os alunos a criarem sua autobiografia. O conteúdo trabalhado foram os tempos verbais.

Texto 1: A. C. L.

(...) sou paraense com muito orgulho, vivo nessa terra desde de criança, onde fui criado pela minha mãe, mas depois de alguns tempos, minha mãe teve que viajar em busca de trabalho, pois a situação estava difícil na cidade. (...)

O autor do texto 1 demonstra conhecimento da língua padrão e apresenta um vocabulário mais elaborado. Como se trata de um adolescente que frequenta a igreja evangélica, uma das agências de letramento que muito tem influenciado na formação leitora, por conta do tipo de atividade que proporciona aos seus frequentadores, podemos inferir que seu desempenho, em parte, provém desse fator.

Texto 2: R. R. S

Quando eu fiz 3 anos meu pai siceparou da mamãe
E eu fiquei duente quase eu morro eu fiquei
Em ternada é auguntempo depois minha mãe
Teve meu irmão é depois minha mãe foi para
O em terior, é ai eu fui para a escola com
Meu irmão.(...)

O autor do texto 2, apesar de demonstrar dificuldade no emprego de palavras e em pontuar seu texto, bem como de estabelecer a coesão entre os elementos que o compõem, demonstra um grau de alfabetização que permite produzir um texto inteligível, até certo ponto coerente.

Texto 3: R. F. S.

A minha vida voimuitumaravinho na minha casa eu sofeli toda vida gotudimidivemte quando eu era criança motrei muito sofrimento mais sago não pasomais sofrimentos (...)

No texto 3 é possível observar a dificuldade que o aluno apresenta na escrita correta das palavras. Observa-se que ele expressa na escrita uma característica da fala que é a junção de sons finais e iniciais das palavras. Porém ainda é possível compreender a ideia que ele quer transmitir.

Texto 4: W. C. S

Aminavida e difete de quaraza que
matrucopicado pra que defete de luda
amina vida cibazeia cama e luda
comesa a aieu e um difenli da pesa (...)

Já o texto 4 é um exemplo de texto produzido por aluno com sérios problemas de alfabetização, encontra-se no nível silábico-alfabético, o aluno não foi capaz de ler o próprio texto quando foi solicitado a ele que o fizesse.

Conforme é possível observar, os quatro alunos encontram-se em níveis distintos de alfabetização.

Essa situação de desnivelamento em alfabetização e leitura observada nos exemplos acima é muito séria, uma vez que o aluno não pode ser rebaixado de série, então requer um cuidado maior no planejamento das atividades que o professor vai realizar, pois é fundamental que se criem meios para diminuir o distanciamento entre alunos como A. C. L., autor do texto 1 e W. C. S., autor do texto 4.

Em muitos casos, a primeira dificuldade que se apresenta é o fato de os professores das outras disciplinas acreditarem que essa é uma responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Foi o que aconteceu com a aluna R., que cursa a 3ª etapa da EJA Fundamental de uma escola pública de Belém, cujo professor de Matemática, ao detectar a dificuldade de leitura apresentada pela aluna, falou para a Coordenação Pedagógica que o professor de Português deveria tomar alguma atitude para resolver o problema de leitura da referida aluna, para que ela pudesse acompanhar o conteúdo de Matemática. É óbvio que se não houver um trabalho em conjunto, inter e transdisciplinar, pouco ou nenhum avanço a aluna R. terá, transformando-se em mais um número nas estatísticas de repetência escolar.

No texto transcrito a seguir, produzido por um aluno da quarta etapa do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e adultos de outra Escola pública de Belém, observa-se uma situação mais agravante, que é quando o aluno apodera-se de palavras que compõem textos a seu alcance, como cartazes, textos do livro didático, comando de questões, e, de forma aleatória, as copia, imitando o que seria um texto a ser produzido, pois ele sente-se incapaz de criar sua própria redação. Além da dificuldade em escrever, o referido aluno não consegue ler o que escreve:

Texto 5: M. B

Pre uma que você é um perqueno
ela canetas quer mais undevarajar
mais a canetas as relacionou
Pra um caneta mais eu gueria

Muito bonito, jarmas eu queria a

Mas você jae

Esse texto apresentado pelo aluno M. B. foi resultado de uma atividade de produção textual, cujo objetivo foi produzir um texto a partir das palavras caneta e enxada, bem como as palavras relacionadas a essas duas, enumeradas pelos alunos em atividade anterior. O gênero textual ficou a escolha do aluno. À palavra caneta ele relacionou: “carderno, larpis, boraxa”; e à palavra enxada, ele relacionou: “esquição, perdeiro, trabalha, capinar”. Conforme se pode observar, ele não utilizou em seu texto as palavras que relacionou. Os conteúdos trabalhados foram coesão e coerência textual.

Ao deparar-se com textos como esse, o professor geralmente tem dificuldade em estabelecer meios para conduzir esse aluno ao caminho que o levará a tornar-se um produtor de texto eficiente. Nos casos apresentados seria ideal que o professor realizasse um trabalho individual e diferenciado com os alunos, a exemplo do que fez a professora D. S., ao deparar-se com uma situação semelhante: **As dificuldades são muitas, mas a principal chama-se letramento, pois os alunos foram alfabetizados, porém não foram letrados. Daí a grande dificuldade em leitura e escrita. Creio que não foram alfabetizados dentro de um contexto, ou seja, de acordo com a sua realidade. Digo isso porque no trabalho com a EJA, enfrentei dificuldades em relação aos alunos, principalmente no que diz respeito à leitura e a escrita, pois, os mesmos liam e não sabiam interpretar e a dificuldade em escrita também era grande. Então tive que fazer um trabalho diferenciado, com leitura de jornais e revistas e também a produção de textos a partir de imagens. O resultado foi bom porque procurei trabalhar dentro de um contexto.**

Mesmo sabedores da importância das diferentes agências de letramento, como a família, a igreja, entre outras, é fundamental reconhecer que a escola é um espaço imprescindível para a busca e aquisição de conhecimentos. Os jovens e adultos que voltam à escola estão em busca dessa interação, e se isso não acontece, a ida à escola perde sentido para eles.

Considerações finais

Muito se tem falado a respeito da deficiente formação dos professores como um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar. Para reverter essa situação é necessário que o professor busque o aperfeiçoamento de suas habilidades, busque

informações e principalmente se dê conta da concepção que tem de conhecimento, uma vez que esse fator influencia muito no trabalho que ele desenvolve em sala de aula. Tem tanta convicção de que seu conhecimento é amplo e completo que não percebe que seu fazer pedagógico está aquém do que é necessário para obter um bom resultado na formação de seus alunos. Fato que comprovamos a partir das considerações dos professores G.C.: **faltava motivação tanto para o professor quanto para o aluno no que se refere qualificação profissional e recursos.../e W.F.: “Creio que a grande dificuldade de alfabetização em leitura e escrita da maioria dos professores que atuam na EJA seja a falta de formação adequada”**.

Um dos requisitos fundamentais para o bom desempenho do professor é a formação continuada ou permanente. Buscar atualização de conhecimentos ajuda a minimizar os problemas encontrados em sala de aula; desenvolver pesquisas o auxiliam a identificar formas de inferir no processo ensino-aprendizagem, uma vez que ao se informar de maneira mais sistemática, é possível criar estratégias de ensino cada vez mais eficazes que poderão impactar as atividades desenvolvidas na escola. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46):

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Há muito a fazer quando se quer melhorar o desempenho leitor do aluno. Cabe ao professor buscar todas as possibilidades de explorar os processos de alfabetização e letramento, criando perspectivas para um ensino mais motivador e criativo. É através de sua prática que ele será capaz de levar o aluno a se tornar um leitor crítico e um escritor competente, fato que não se dá de um momento para o outro, mas que resultará de um processo iniciado nas atividades fundamentais da escrita que deverá ser enriquecida no transcorrer do trabalho, até que o aluno alcance seu objetivo. Mas para que isso aconteça é importante que o estudante esteja motivado, do contrário, o processo não avançará. Percebe-se essa necessidade na declaração da aluna L.A.: **Sei que tenho capacidade de conseguir o que quero, mas sempre vem o desânimo e nunca tem um alguém pra incentivar, dar aquela força que às vezes a gente tanto precisa.**

O professor precisa estar atento aos elementos que contribuem para a sensibilização do aluno, levando-o a ampliar seus conhecimentos, sua visão de mundo, sua consciência crítica e sua postura frente aos novos desafios que a sociedade lhe apresenta. Nesse sentido é necessário que se considere o analfabetismo a partir da concepção de letramento; visto que esta influenciará a nova concepção acerca dele. Não podemos esquecer que a Educação é uma ferramenta por meio da qual os sujeitos (alunos da EJA) têm a chance de adquirir conhecimento a fim de tornarem-se críticos e conscientes, para que possam atuar como agentes modificadores do contexto socioeconômico no qual estão inseridos.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon, **Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica**. In: *...*. Afetividade e letramento na Educação de jovens e adultos EJA. São Paulo: Cortez, 2013. p. 63-111.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva, (org.), **Afetividade e letramento na Educação de jovens e adultos EJA**- São Paulo: Cortez 2013
- LOCH, Jussara Margareth de Paula, BINS, Katiuscha Lara Genro, CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon, VITÓRIA, Maria Inês Côrte, MORAES, Salete Campos de & HUERGA, Suzana. **EJA planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009
- PIAGET, Jean, **Seis estudos e psicologia**. Forense universitária, 2010
- SOARES. Maria Inês Bizzotto, AROEIRA Maria Luisa, PORTO, Amélia, **Alfabetização lingüística; da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010
- STOLTZ, Tânia, HARACEMIV, Sonia Maria Chaves & SOEK, Ana Maria. **Mediação pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**.1ª edição. Curitiba: Editora positiva, 2009.

ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SEMÂNTICO-LEXICAL DO ALiB COM VISTAS A APLICAÇÃO NO ATLAS LINGUÍSTICO-ETNOGRÁFICO QUILOMBOLA DO NORDESTE PARAENSE

Marcelo Pires Dias (PPGL/CAPES/UFPA)

Marilúcia Barros de Oliveira (UFPA)

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade apresentar o processo de adaptação do questionário semântico-lexical do projeto Atlas Linguístico do Brasil, com vista a sua aplicação em comunidades remanescentes de quilombos, que integram os pontos de inequerito do Atlas Linguístico-Etnográfico Quilombola do Nordeste do Pará. Para a construção do atlas partimos dos pressupostos da dialetologia e de seu método, a geografia linguística ou geolinguística. O principal instrumento para a coleta dos dados é o questionário, em virtude disso, decidimos seguir a mesma linha metodológica do ALiB, o que inclui utilizar o conjunto de questionários que abrangem desde aspectos fonéticos-fonológicos até questões de pragmática linguística.

Diante dos questionários optamos por adaptar o questionário semântico-lexical, de modo a incluir itens novos, em especial, itens lexicais de origem africana e que pertençam ao léxico das línguas banto, dada a origem dos grupos de negros escravizados que foram transportados para a região Amazônica. Ao longo do texto detalharemos os procedimentos utilizados para o acréscimo de itens lexicais.

É inegável a contribuição das centenas de línguas indígenas distribuídas ao longo do território nacional para a formação do português brasileiro, principalmente no léxico, no entanto, cabe ressaltar que as línguas de matriz Africana também papel substancial na nossa língua, o que precisa ser cada vez mais pesquisado pela linguística do século XXI. A grande questão que se coloca no debate da contribuição das línguas trazidas pelos escravos é se do ponto de vista lexical ainda podemos encontrar traços dessas línguas que vão além do que está atualmente dicionarizado. É nesse ponto que o projeto se volta para o português afro-brasileiro¹ falado em comunidades quilombolas, redutos

¹ De acordo com Lucchesi (2009, p.32), o português afro-brasileiro “designa (...) uma variedade constituída pelos padrões de comportamento linguístico de comunidades rurais compostas em sua maioria por descendentes diretos de escravos africanos que se fixaram em localidades remotas do interior do país, praticando até os dias de hoje a agricultura de subsistência. Muitas dessas comunidades têm a sua origem

da resistência cultural negra e provavelmente da resistência linguística.

1 O atlas linguístico-etnográfico

1.1 As comunidades pesquisadas

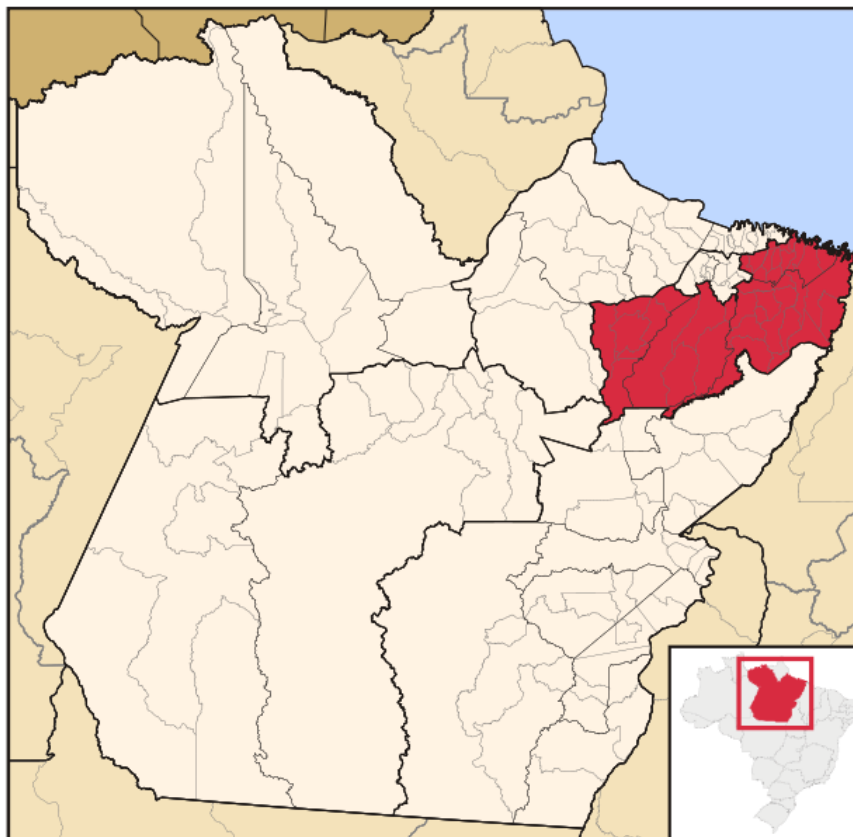
O levantamento dos dados para a constituição do Atlas será realizado nas comunidades denominadas de remanescentes de quilombo localizadas na mesorregião Nordeste do Pará. Essas comunidades tiveram como principal atividade econômica a produção canavieira (século XVIII) e após a decadência da atividade, as localidades passaram a receber contingentes de negros fugidos de localidades vizinhas (principalmente de Belém). Outro fato relevante (e que carece de fontes precisas), diz respeito aos primeiros conflitos que originaram a revolta social da Cabanagem (1835-1840), que ocorreram nessa região pelo fato do local ser estratégico para a adesão dos escravos que atuavam na lavoura canavieira, como bem aponta Salles (2005, p.300):

Assinalamos no início que a luta armada se manifestou precisamente na área de maior tensão social: a da lavoura canavieira, nas bacias do Capim, Moju e Acará, e na região também da lavoura canavieira, de Muaná, ao sul da ilha do Marajó. Foi aí, e somente aí, que a Cabanagem atingiu seu verdadeiro estágio de revolução social (...).

Esse fato contribuiu para que a região abrigasse um grande contingente de população negra e que hoje forma a maior concentração de comunidades remanescentes de quilombos (em terras tituladas) no Pará. A região nordeste do Pará foi escolhida pelo fato de a mesma ter o maior adensamento populacional de comunidades quilombolas no Estado; fatores sócio-históricos como: ocupação territorial, migração e participação de negros escravizados na lavoura da região e que atuaram na revolução Cabana; e proximidade ao principal centro urbano que compõe a Região Metropolitana de Belém.

em antigos quilombos de escravos foragidos e ainda se conservam em um grau relativamente alto de isolamento. Dessa forma, o português afro-brasileiro guardaria uma especificidade no universo mais amplo do português popular rural brasileiro (ou, mais precisamente, norma popular rural do português brasileiro), não apenas pelas características sócio-históricas próprias às comunidades em que ele é falado, mas, sobretudo, pelas características linguísticas que o distinguiriam das demais variedades do português popular do Brasil (ou melhor, da norma popular brasileira)”

No mapa abaixo podemos observar a localização da mesorregião do Nordeste² do Pará em destaque:



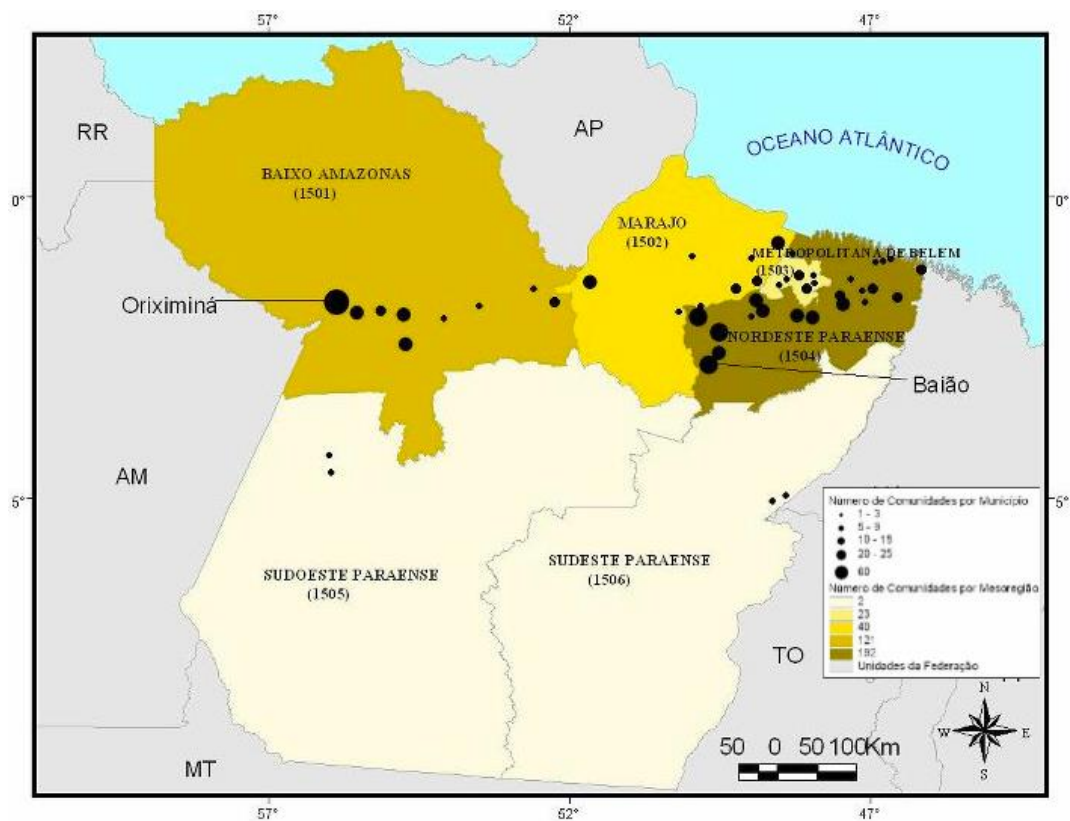
Mapa 1: Localização geográfica da mesorregião do Nordeste Paraense

Fonte: IBGE – Mapa Político do Estado do Pará.

No mapa³ 2 podemos visualizar a distribuição das comunidades remanescentes de quilombo no Estado Pará, com especial destaque para a mesorregião Nordeste do Pará, que concentra considerável quantitativo de comunidades:

² Integram a mesorregião do Nordeste Paraense as seguintes microrregiões e seus respectivos municípios de acordo com o IBGE: 1) Microrregião Bragantina: Augusto Corrêa; Bonito; Bragança; Capanema; Igarapé-açu; Nova Timboteua; Peixe-Boi; Primavera; Quantipuru; Santa Maria do Pará; Santarém Novo; São Francisco do Pará e Tracuateua. 2) Microrregião de Cametá: Abaetetuba; Baião; Cametá; Igarapé-Miri; Limoneiro do Ajuru; Mocajuba e Oeiras do Pará; 3) Microrregião do Guamá: Aurora do Pará; Cachoeira do Piriá; Capitão Poço; Garrafão do Norte; Ipixuna do Pará; Irituia; Mãe do Rio; Nova Esperança do Piriá; Ourém; Santa Luzia do Pará; São Domingos do Campim; São Miguel do Guamá e Viseu; 4) Microrregião do Salgado: Colares; Curuçá; Magalhães Barata; Maracanã; Marapanim; Salinópolis; São Caetano de Odivelas; São João da Ponta; São João de Pirabas; Terra Alta e Vigial 5) Microrregião de Tomé-Açu: Acará; Concórdia do Pará; Moju; Tailândia e Tomé-Açu.

³ Mapa elaborado pelo Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidades – LEMTO/UFF.



Mapa 2: comunidades e territórios quilombolas no Pará, com destaque para a mesorregião nordeste do Pará.

Fontes: FCP, UNB, SEPPPIR, INCRA, UFAP, Programa Raízes, CEDENPA, NAEA, com base em Treccani (2006).

No mapa 3, temos o esboço do mapa etnológico adaptado, baseado nas informações de Castro (2002), sobre o grupo de origem dos negros escravizados no Brasil.



Mapa 3: mapa etnológico da origem dos negros escravizados do século XVII a XIX no Brasil.

Na seção que segue, iremos expor a metodologia aplicada para constituição do atlas, considerando os procedimentos metodológicos da geolinguística (cf. CARDOSO, 2010), desde a escolha dos pontos de inquérito, passando pelo processo de adaptação do questionário semântico-lexical, aplicação do questionário fonético-fonológico e semântico-lexical até a etapa final, que consiste na elaboração dos cartogramas e apresentação dos dados em forma de cartas linguísticas que irão compor o atlas. Nas próximas subções, detalharemos as etapas que culminarão com a produção do atlas linguístico-etnográfico quilombola do Nordeste do Pará.

1.2. A escolha da rede de pontos

Para traçar a rede de pontos do atlas etnolinguístico quilombola da mesorregião do Nordeste do Pará consideramos apenas comunidades com terras tituladas e de população quilombola, portanto, não consideramos aquelas comunidades apenas auto-intituladas ou aquelas que estão em processo de titulação. O critério para escolha de comunidade com terras tituladas pelo INCRA foi o mais adequado, em virtude de o estudo antropológico a que cada comunidade é submetida para determinar se aquela terra ocupada pertence à população remanescente de quilombos. No Pará, em torno de 90% das comunidades são tituladas ou estão em processo de titulação.

Essas comunidades, localizam-se predominantemente em áreas rurais dos municípios que compõem a mesorregião Nordeste do Pará, sendo a agricultura e o extrativismo as principais atividades, apesar de existirem comunidades localizadas próximas a centros urbanos e com atividades diversificadas. Abaixo, temos o quadro de municípios e pontos de inquérito selecionados que integram a mesorregião do Nordeste do Pará:

	MICRORREGIÃO	MUNICÍPIO	PONTO DE INQUÉRITO
quadro 1: lista de pontos de inquérito	GUAMÁ	Irituia	PONTO 1
	BRAGANTINA	Bragança	PONTO 2
	SALGADO	Colares	PONTO 3
	CAMETÁ	Abaetetuba	PONTO 4
		Cametá	PONTO 5
	TOMÉ-AÇU	Acará	PONTO 6

por município que integram a mesorregião do Nordeste do Pará.

1.3. Perfil dos Informantes

Os informantes serão selecionados considerando o nível de instrução (indivíduos

escolarizados e não escolarizados); faixa etária (18 a 30 e 50 a 65) e sexo (masculino e feminino). Serão alvo dos inquéritos indivíduos nascidos e criados na localidade, de pais também nascidos e criados na localidade e que não tenham se afastado por intervalo de tempo maior que 3 anos. Também levamos em consideração: boas condições de fonação, disposição e tempo para as gravações

1.4 A pesquisa de campo

1.4.1 Equipamento a ser utilizado

Os registros serão realizados por meio do uso de gravador profissional ZOOM H4n Handy Recorder, em formato WAV e qualidade de som *stereo*, através de microfones direcionais imbutidos com redutor de ruídos externos. Paralelamente ao registro sonoro iremos realizar a gravação em vídeo das entrevistas (com autorização de uso de imagem), através de filmadora digital HD.

1.4.2 A amostra estratificada e a coleta de dados

As gravações serão realizadas com base nos pontos de coleta de dados levantados previamente, com a utilização de equipamento de gravação (áudio e vídeo), com o auxílio da equipe voluntária (graduandos e graduados em Letras).

Faixa Etária	Sexo	Escolaridade
18 a 30	Masculino	Não-escolarizado ⁴
		Escolarizado ⁵
	Feminino	Não-escolarizado
		Escolarizado
	Masculino	Não-escolarizado

⁴ Menos de 4 anos de escolarização.

⁵ Mais de 4 anos de escolarização ou ensino fundamental completo.

50 a 65		Escolarizado
	Feminino	Não-escolarizado
		Escolarizado

Quadro 2: amostra estratificada.

1.5. A transcrição e o tratamento dos dados

De posse das gravações, será realizada a transcrição grafemática dos dados, inclusive mantendo a marcação de elementos típicos da oralidade, como truncamentos, superposições, comentários e pausas, tomando como base as contribuições da Análise da Conversação (cf. BLANCHE-BENVENISTE et al, 1990) , no que se refere às convenções de transcrição. Para as respostas do Questionário Fonético-Fonológico utilizaremos a transcrição fonética, a partir do uso do alfabeto fonético internacional (IPA). Após a transcrição, criaremos um banco de dados semântico-lexical e fonético-fonológico, e posteriormente será realizada a cartografia e análise dialetométrica dos dados coletados.

1.6. Os cartogramas

Para a apresentação das cartas semântico-lexicais utilizaremos cartogramas, contendo informações pluridimensionais de itens lexicais contendo o mesmo conceito e independente de variações. Esses cartogramas nos darão os limites da expansão (ou não) do léxico das comunidades, assim como a delimitação das áreas dialetais.

Além das informações de cunho semântico-lexical e fonético-fonológica, apresentaremos aspectos etnográficos, úteis para compreender a inserção social do item lexical na comunidade pesquisada.

O produto final desta investigação é a elaborações de cartas (ou mapas) semântico-lexicais e fonético-fonológicas contendo as respostas dos itens lexicais inquiridos Para cada item lexical teremos uma carta específica, bem como a produção

de cartas diageracionais, diastráticas e diagenéricas, haja vista que o atlas proposto é pluridimensional.

2 O processo de adaptação do questionário semântico lexical do ALiB

Para a elaboração do Atlas Linguístico-Etnográfico Quilombola da Mesorregião Nordeste do Pará, buscamos no Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, os avanços angariados em quase duas décadas de discussões acerca da geolinguística, o que propiciou a utilização de questionários consolidados e que futuramente possam contribuir para a comparação dos resultados entre o Atlas Linguístico-Etnográfico Quilombola do Nordeste do Pará e o próprio Atlas Linguístico do Brasil.

Inicialmente, iríamos utilizar questionários próprios, no entanto, considerando o material que já foi produzido pelo Atlas Linguístico do Brasil, projeto ao qual estamos integrados na equipe local do Pará, decidimos utilizar os questionários do ALiB, de modo que o questionário semântico-lexical passaria por adaptações da seguinte natureza: a) acréscimo de itens lexicais novos a um campo semântico existente; b) acréscimo de campo semântico e de novos itens lexicais.

Para o acréscimo de itens lexicais novos a um campo semântico existente tomamos com base o trabalho no campo do léxico de Mendonça (1948); a influência do elemento afro-negro na língua portuguesa de Raimundo (1933); O vocabulário afro-brasileiro levantado por Castro (2001) e obra de Salles (2003) sobre o falar crioulo na Amazônia. Tomamos esses trabalhos como base por serem os estudos que se destacaram no campo do léxico afro-brasileiro, especialmente os que apresentaram vocabulário de línguas do grupo bantu e mina-jejê, grupos que de acordo com Castro (2001) tiveram presença na região amazônica.

O questionário semântico-lexical do ALiB (2001) é composto por 202 itens lexicais distribuídos em 14 campos lexicais, a saber: a) acidentes geográficos; b) fenômenos atmosféricos; c) astros e tempo; d) atividades agropastoris; e) fauna; f) corpo humano; g) ciclos da vida; h) convívio e comportamento social; i) religião e crenças; j) jogos e diversões infantis; k) habitação; l) alimentação e cozinha; m) vestuário e acessórios; e n) vida urbana. O questionário semântico-lexical, doravante QSL, figura

dentro dos questionários do ALiB, como o de maior extensão e sujeito a apresentar maior número de variações nas respostas, o que o coloca em destaque.

A primeira versão do questionário semântico lexical adaptado teve a adição de 129 itens lexicais e de 2 campos semânticos, a saber: vida/cotidiano no quilombo e manifestações artísticas e/ou culturais. Nessa versão, decidimos manter os 202 itens do questionário original, por entendermos que a utilização dos mesmos servirá de base para estudos comparativos com outros atlas que utilizaram o QSL do ALiB e com o próprio ALiB, que até o momento está em fase de elaboração de cartas linguísticas.

A seguir temos um quadro contendo exemplos de campo semântico acrescentado com a adição de itens lexicais e de itens lexicais acrescentados a um campo semântico existente:

Itens lexicais acrescentados a campo semântico existente	Campo Semântico acrescentado
ALIMENTAÇÃO E COZINHA	VIDA NO QUILOMBO
Aluá...bebida feita de milho verde, temperado com gengibre e adoçado com rapadura	Banzar...andar desorientado ou preocupado
Bobó...alimento feito de feijão, de forma arredondada, coberto de azeite de dendê	Cubata...palhoça, habitação rústica
Manuê...bolo feito de massa de mandioca, rapadura e farinha d'água.	Mafuá...terreiro ou parque de diversões
	Pegi...altar armado e dedicado a um orixá nos candomblés jejês-nagôs e bantos

Quadro 3: exemplos de itens lexicais e campos semânticos acrescentados

É importante salientar que os itens lexicais acrescentados são em sua maioria de origem bantu ou mina-jejê, grupos originários da costa da África que aportaram na Amazônia, em especial no Maranhão e Pará, de acordo com as fontes de Bezerra Neto (2012). Itens lexicais como quitanda, cafuné e macumba já se encontram dicionarizados e podem ser considerados como africanismos em obras lexicográficas. O item lexical “macumba” por exemplo é dicionarizado em Houaiss (2009), como “designação leiga

para os cultos afro-brasileiros em geral (e seus rituais respectivos)”, enquanto que outros itens como *quitanda* e *cafune* já não possuem referência à origem africana em seus verbetes, talvez por não ser essa a finalidade do dicionário.

A adaptação do questionário semântico-lexical se deu pela preocupação em mapear variantes do português afro-brasileiro nas comunidades remanescentes de quilombos, o que não significa que a utilização de itens lexicais específicos possa ser respondida a contento, a exemplo do campo semântico “religião e crenças”, em que temos uma série de itens acrescentados que representam religiões de matriz africana, como o candomblé. É sabido que ao longo do século XIX e XX muitos locais de cultos e rituais foram perseguidos, inclusive pela polícia, o que reduziu drasticamente o número de terreiros e conseqüentemente se viu a redução do uso do vocabulário desse tipo de manifestação religiosa. Além da redução dos espaços de cultos e rituais afro-brasileiros, também podemos destacar a penetração em larga escala nas comunidades de outras religiões como a própria igreja católica e atualmente com a instalação de templos pentecostais e neopentecostais, que em alguns casos acabaram por demonizar as religiões de matriz africana.

Outro ponto que pode pesar contra a adaptação e que será constatado apenas *in loco*, é a produtividade dos itens lexicais acrescentados, considerando as novas gerações. Podemos encontrar informantes mais jovens que desconhecem determinado item, pelo fato de este não fazer mais parte do seu léxico individual (ou nunca ter feito parte).

A última etapa da adaptação do questionário semântico-lexical do Atlas Linguístico do Brasil consistiu na validação por parte de especialistas na área da geolinguística, sendo que tal questionário foi apresentado a alguns estudiosos que recomendaram a aplicação do em uma das comunidades para verificar quais itens serão ou não produtivos, pois só o trabalho de coleta *in loco* nos dará a verdadeira dimensão da eficácia do questionário.

Considerações finais

O processo de adaptação do questionário semântico-lexical do Atlas Linguístico do Brasil com vistas a aplicação no Atlas Linguístico-Etnográfico Quilombola da Mesorregião Nordeste do Pará foi uma etapa importante para o desenvolvimento do

trabalho dialetológico, pois a partir da consulta às principais obras de cunho lexicográfico foi possível chegar a um questionário aplicável às comunidades quilombolas, contemplando as particularidades das comunidades e a especificidade de itens lexicais ligados ao contexto sócio-histórico das mesmas.

Com o questionário semântico-lexical adaptado e finalizado, podemos dizer que o principal instrumento da pesquisa de campo está em condições de aplicação, junto aos demais questionários do ALiB que não sofreram adaptações, a saber: questionário fonético-fonológico e questionário morfossintático, pelo fato de estes contemplarem os fenômenos linguísticos a serem investigados *a posteriori* e não necessitam de adaptação.

Referências

BLANCHE-BENVENISTE, C. BILGER, M.; ROUGET, C/ EYNDE, K. *Le français parlé: études grammaticales*. Paris: CNRS, 1990.

CARDOSO, S.A.M. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: questionários*. Londrina: UEL, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: TopBooks, 2005.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afrobrasileiro*. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2009.

RAIMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. 3 ed. Belém: IAP, 2005.

_____. *Vocabulário Crioulo: contribuição do negro ao falar regional amazônico*. Belém: IAP, 2003.

MENDONÇA, R. *A influência africana no português do Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

THUN, Harald. *La géographie linguistique romane à la fin du XX siècle*. In: *Actes du XXII Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Vol III. Bruxelles, 1998.

UM TRATAMENTO DESCRITIVO PARA OS INDEXICAIS EM WAPIXANA

Marcelo Giovannetti Ferreira Luz (UFRR)

Introdução

Os indexicais, englobando os chamados dêiticos, são palavras como ‘eu’, ‘você’, ‘aqui’, ‘agora’, ‘isso’, ‘aquele’, ‘local’, ‘hoje’, etc. Essa classe de palavra é objeto de estudo em filosofia analítica, em pragmática e em semântica formal das línguas naturais desde os primórdios dessas disciplinas, e o que mais chama a atenção ao nos debruçarmos sobre os indexicais, e que também é fonte das dificuldades que cercam suas propostas de análise, é a sua “sensibilidade contextual”, ou seja, podemos dizer que a referência de um indexical (ou seu conteúdo, como veremos mais adiante) muda a cada contexto. Esse traço marcante dos indexicais fica patente ao considerarmos alguns exemplos, em que contrastamos sentenças que contêm indexicais com sentenças que não os contêm, como abaixo:

- 1) Lula é brasileiro. → dito por João
- 2) Lula é brasileiro. → dito por Maria
- 3) Eu estou com fome. → dito por João
- 4) Eu estou com fome. → dito por Maria
- 5) Isso está quebrado. → dito por João, apontando para algo quebrado.
- 6) Isso está quebrado. → dito por João, apontando para algo que não está quebrado.

As sentenças 1) e 2) não têm o seu valor de verdade alterado quando ditas por pessoas diferentes e expressam sempre a mesma proposição (ou pensamento, no vocabulário fregeano), que pode ser representada como <Lula,<ser brasileiro>>¹. Por suas vez, as sentenças 3) e 4) podem ter o seu valor de verdade alterado a depender de quem as diz. Se, no caso de 3), é o caso que João tenha fome, então a proposição

¹ O uso de <,> indica que tratamos as proposições como entidades estruturadas, próximo à maneira que Russell (1903) e outros a entendem.

expressa por ele tem valor de verdade verdadeiro; se, no caso de 4), não é o caso que Maria tenha fome, então a proposição expressa por ela tem valor de verdade falso. Temos que concluir, forçosamente, que 3) e 4) expressam proposições distintas, pois uma mesma proposição não pode ser simultaneamente verdadeira e falsa. A ideia é que a proposição expressa por 3) seja <João, <estar com fome>>, e a expressa por 4) seja <Maria, <estar com fome>>. Um raciocínio semelhante vale para 5) e 6), porém as diferentes proposições expressas envolvem agora diferentes objetos apontados, como <i, <estar quebrado>>, em que ‘i’ está pelo objeto apontado.

Diante desse tipo de contraste, não seria injusto dizer que um dos principais problemas que cercam os indexicais é descobrir uma maneira de caracterizá-los levando em conta o critério de “inocência semântica”, ou seja, muito *grosso modo*, a ideia de que as palavras não têm um significado distinto a cada uso ou emprego, e sim um significado constante que interage composicionalmente com o significado das outras palavras.

Porém, a complexidade que circula os indexicais não deriva apenas do fato de essas palavras e construções serem sensíveis ao contexto, mas também do fato de que eles têm uma relação bastante estreita com certos tipos de crença, as chamadas crenças de primeira pessoa, exemplificadas por certos usos associados ao pronome ‘eu’. Há ainda certos desvios de interpretação tipicamente associados a eles, como as chamadas “deferred ostention” – casos em que se usa um indexical para apontar certo objeto do contexto, mas referir-se, a partir do objeto apontado, a um outro referente, como no famoso caso em que um garçom diz para o outro ‘O sanduíche de presunto está sentado mesa 20’ – há o apontamento para o sanduíche para, através dele, referir-se ao cliente que o pediu.

No âmbito da filosofia analítica, os indexicais são também usados como exemplos a favor da teoria causal da referência, sendo considerados como termos de referência direta ou termos diretamente referenciais. As teorias causais da referência ganharam proeminência com os trabalhos de Kripke (1972, 1980) e podem ser caracterizadas, entre outras coisas, como um ataque à ideia do sentido fregeano quando consideramos certas palavras, tais como nomes próprios e termos para classes naturais (*natural kinds*), como ‘água’. A ideia é que um nome próprio, por exemplo, alcança seu referente sem lançar mão de nenhum tipo de mediação, justamente como o sentido fregeano, e são, portanto, conhecidos como termos diretamente referenciais, ou seja, nomes próprios atingem seus referentes sem a necessidade de considerar ou levar em

conta uma ou mais propriedades que identifiquem esse referente. Contudo, para além das propriedades epistêmicas (i.e., o conhecimento evidencial dos referentes) associadas a esse tipo de termo, os indexicais, há várias consequências linguísticas dessa tese filosófica, entre elas a de que um termo diretamente referencial tem sempre interpretação de escopo amplo. Como veremos adiante, a principal abordagem dos indexicais, a de David Kaplan (1989a, mas em circulação como manuscrito desde 1977), os considera como termos diretamente referenciais e compromete-se, portanto, com as teses linguísticas e filosóficas de que são alvo os termos de referência direta.

Finalmente, os indexicais desempenham um papel de destaque no debate sobre o estabelecimento de critérios para delimitação de proposições, encarnado atualmente no embate entre contextualistas e minimalistas². Ora, dado que os indexicais, por definição, levam em consideração informações do contexto para chegar ao seu referente ou conteúdo, podemos argumentar que uma sentença que contém um indexical só expressa uma proposição quando ela está ancorada em um contexto, justamente para que o indexical seja “resolvido” – em linhas gerais, só temos uma proposição depois de levarmos em conta informações contextuais. Se o inventário de itens indexicais for ampliado, por exemplo, amplia-se o número de proposições que só podem ser estabelecidas pós-contextualmente; se considerarmos que a manipulação que os indexicais fazem do contexto é da alçada da pragmática, posição que é, por exemplo, a de Kaplan (1989a). É por isso que defensores do minimalismo semântico – tese segundo a qual, muito *grosso modo*, o papel do contexto no estabelecimento de uma proposição deve ser o mínimo possível – defendem que o inventário de indexicais deve conter pouquíssimos itens. Esse tipo de debate rapidamente se reveste como mais uma tentativa de estabelecer as fronteiras entre semântica e pragmática e, mais uma vez, os indexicais são algumas das principais armas mobilizadas por uma ou outra frente.

Os indexicais participam então de debates e disputas que envolvem (a) o estabelecimento de uma forma lógica a eles que conserve o princípio da “inocência

² Os contextualistas consideram que só temos uma proposição depois de enriquecer o que é dito com algum tipo de informação contextual, ao passo que os minimalistas consideram que já temos uma proposição a partir do que o falante diz, sem intervenção do contexto. Obviamente, trata-se de uma caracterização bastante grosseira do debate, mas com ela é possível vislumbrar as razões de os indexicais participarem como figuras de primeira importância: eles lançam mão de informações do contexto, e a depender como se caracteriza a relação dos indexicais com o contexto, pode-se argumentar a favor de uma ou outra posição do debate minimalistas vs. contextualistas.

semântica”, (b) certos de tipos de crença, (c) a natureza da referência, e (d) critérios para o estabelecimento de proposições. Porém, o interesse dos indexicais ainda não se esgota aqui, pois eles são também importantes ferramentas na construção de um texto e na manipulação do fluxo informacional, basta pensarmos em exemplos que envolvem certos tipos de anáfora, como aquela indicada pelo item 1, abaixo:

(7) Uma mulher entrou pelo lado direito do palco e uma₁ mulher entrou pelo lado esquerdo. ?? A mulher₁ carregava flores. / Ela₁ carregava flores. / Essa mulher₁ carregava flores.

Não seria incorreto dizer que boa parte das disputas filosóficas e linguísticas que envolvem os indexicais seriam mais bem encaminhadas se estivéssemos de posse de uma caracterização linguística bastante eficaz desses itens. Se, por exemplo, a proposta de Kaplan sobre os indexicais fosse a palavra final, certamente os problemas que envolvem os indexicais avançariam para direções menos desencontradas, ao invés de ainda precisarmos decidir sobre critérios de pertencimento a essa classe e seu funcionamento. Contudo, não só a proposta de Kaplan apresenta sérios problemas quando confrontada com nossa intuição sobre o uso e interpretação de indexicais, como também as análises alternativas não são livres de problemas bastante complexos. Assim sendo, mesmo diante do enorme campo de estudo que uma investigação sobre os indexicais abre, há ainda bastante trabalho de base para ser feito – essa é uma das principais justificativas do presente projeto.

Como exemplo do trabalho que já desenvolvemos com relação às questões descritas acima, podemos citar os seguintes trabalhos e apresentações:

BASSO, R. M. ; TEIXEIRA, L. R. . Monstros no discurso (meta)ficcional. Revista Letras (Curitiba), 2011 – Artigo aceito para publicação.

BASSO, R. M. ; VOGT, D. R. . Sobre o estatuto semântico das descrições demonstrativos. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BASSO, R. M. . Sobre a semântica de 'eu'. In: IX CELSUL, 2010, Palhoça. Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça : Editora da Unisul, 2010. p. 1-10.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BASSO, R. M. A Semântica, a pragmática e os seus mistérios. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 8, p. 1-30, 2007.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BASSO, R. M.; MENDES DE SOUZA, L. "O João fuma mais do que o Pedro" - um exercício de análise semântica. Revista do GEL (Araraquara), v. 4, p. 105-128, 2007.

BASSO, R. M. Implicatura-I, Anáfora Nominal e Anáfora de Eventos. In: XIII - SETA - Seminário de Teses em Andamento, 2008, Campinas. Anais do SETA, vol. 2. v. 2.

BASSO, R. M. A semântica das relações anafóricas entre eventos. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2009.

BASSO, R. M. Dêixis, anáfora e 'isso' anafórico. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). – SETA – Seminário de Teses em Andamento

BASSO, R. M. As dinâmicas referenciais de 'isso'. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). – CELSUL

BASSO, R. M. Implicatura-I, anafora nominal e anafora de eventos. 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). - SETA

A seguir, veremos como funciona a abordagem de Kaplan. Uma vez entendido como o modelo funciona, seus compromissos e previsões, podemos entender as críticas feitas a ele e vislumbrar como funcionariam possíveis alternativas.

1 A teoria de Kaplan e seus problemas

A teoria de Kaplan sobre os indexicais prevê que eles sejam termos de referência direta, ou seja, que eles contribuem para a proposição em que ocorrem com um indivíduo independentemente de seu material descritivo, ou ainda não possuem o sentido fregeano e apenas a referência, e assim o material descritivo não faz parte da proposição em que aparecem³ – muito semelhantemente à proposta de Kripke para os nomes próprios. Na teoria de Kaplan os indexicais são divididos entre puros, termos como 'eu', 'você', 'hoje', etc., e impuros, os demonstrativos, como 'essa', 'aquela'. Os indexicais puros contribuem com um indivíduo para a proposição expressa pela sentença em que aparecem de maneira automática: basta pronunciá-los num dado contexto para sabermos qual indivíduo faz parte da proposição expressa pela sentença em que o indexical aparece (naquele contexto). Diferentemente das outras palavras das

³ Essa última ideia ficará mais clara ao tratarmos do caráter kaplaniano.

línguas naturais, os indexicais, segundo Kaplan, devem ser entendidos como funções de contextos para conteúdos (indivíduos, abstratos ou não), ou seja, um dado indexical num dado contexto contribui com um dado conteúdo para a proposição – essa função é conhecida como caráter, e o caráter pode ser entendido como uma regra linguística associada aos indexicais. Ora, se o que está presente numa dada proposição é o conteúdo, o caráter nada mais é do que aquilo que auxilia (como instruções) para a determinação do conteúdo e assim não faz parte da proposição, em outras palavras, o caráter é computado num nível pré-proposicional⁴.

Como exemplo, um indexical puro como ‘eu’ tem por caráter a função que resulta, para um dado contexto, num dado indivíduo que é o agente do ato de fala naquele contexto (seu conteúdo). Se tomarmos as sentenças abaixo:

(8) (Ivônio diz:) ã-aiap wɫɾɫ̃ baru.

1- precisar prox. machado

“Eu preciso deste (desse) machado”

(9) (Ivônio diz:) ã-aiap tawɫɾɫ̃ baru.

1- precisar dist. machado

“Eu preciso daquele machado”

No nível pré-proposicional, ou seja, na computação do caráter dos indexicais, o que temos é o mesmo para as duas sentenças: o agente do ato de fala para um dado contexto diz que precisa de um machado que está próximo, ou o agente para um dado contexto diz que o machado está distante (Distintamente do que prescrevem as gramáticas normativas da língua portuguesa, mas bem próximo do que ocorre no uso diário dessa língua, o wapixana não distingue, em termos de proximidade, os pronomes *este/esse*. A dicotomia apresentada é unicamente em relação aos agentes envolvidos no ato comunicativo e uma terceira pessoa, fora dessa interação verbal.

⁴ Não é de todo claro o que é esse nível pré-proposicional, e a discussão em filosofia da linguagem sobre o que seria é bastante intensa e intrincada (cf. Braun, 1994). Certamente, a ideia de um nível pré-proposicional e suas contrapartes, i.e., um nível proposicional e um nível pós-proposicional, acalora ainda mais o debate entre contextualismo e minimalismo semântico.

Quando estamos diante de uma sentença com um indexical, para atribuir um valor de verdade a proposição expressa por tal sentença, a teoria de Kaplan diz que usamos o contexto duas vezes: na primeira delas, computamos o caráter do indexical para chegar ao seu conteúdo, e só então temos uma proposição; a partir de então, mobilizamos o contexto (ou circunstância de avaliação, como diz Kaplan) para atribuir o valor de verdade à proposição a que chegamos depois que resolvemos o indexical.

Uma sentença que contém um indexical, entendido nos termos de Kaplan, expressará sempre uma proposição singular, i.e., uma proposição que tem como elemento um indivíduo em particular, identificado (em termos lógicos, uma constante ou uma variável já fixada em uma sequência de uma dada atribuição). Como contraste, pensamos nas descrições definidas atributivas; tais descrições são termos singulares que, não obstante, não expressam proposições singulares, mas sim proposições particularizantes, justamente pelo fato de versarem sobre um indivíduo em particular que é identificável (i.e., elas denotam), mas não identificado (i.e., não referem)⁵. Numa tal concepção, os usos dêiticos de descrições definidas, assim como de alguns pronomes, expressariam apenas proposições singulares⁶.

Essa teoria tem como um de seus atrativos capturar a intuição de que, em algum nível, as sentenças (8) e (9) são semelhantes – trata-se do seu caráter, e também de que elas expressam proposições distintas, pois têm conteúdos diferentes. Temos então uma teoria sobre indexicais que preserva o princípio da “inocência semântica” associando às palavras dessa classe uma regra ou instrução de uso do contexto (caráter) para delimitação de seu referente (conteúdo).

Para tratar dos demonstrativos, chamados de indexicais impuros, Kaplan associa ao seu caráter uma demonstração ou uma intenção do falante para com um dado objeto; desse modo, eles não teriam o seu conteúdo estabelecido “automaticamente”, como é o

⁵ O debate sobre o estatuto das descrições definidas ainda é bastante acirrado, mas a existência de leituras atributivas é certamente um bom indício de que elas não são termos referenciais.

⁶ Aqui já tomamos partido no debate sobre descrições definidas, e as tratamos como termos quantificacionais ou simplesmente introdutórios de variáveis (por exemplo, com pressuposição de familiaridade), que podem ser diferentemente usadas, ou seja, o valor da variável introduzida pode ser preenchido por dêixis ou anaforicamente. Um uso dêítico “força” sempre leituras de escopo amplo. Porém, fundamentalmente, uma descrição definida não é um termo referencial (i.e., rigidamente referencial).

caso dos indexicais puros. Se tomarmos a sentença abaixo sem saber o que está sendo apontado, não saberemos que proposição está sendo expressa:

(10) Kanum diwłra:?

Qu- prox.

“Que é isto (isso)?”

A mesma história pode ser contada para os demonstrativos complexos ou descrições demonstrativas: eles seriam termos de referência direta e contribuiriam com um indivíduo para a proposição, desde que acompanhados dos gestos de ostensão adequados. Tomemos um exemplo:

(11) diwłra: ka? ł-j zabi -?u

Prox. mão –Nposs molhado

“Esta (essa) mão está molhada”

A sentença (11) expressa a proposição <a, <, <estar>>>, em que 'a' está pelo agente do ato de fala no contexto em questão e 'b' está pelo indivíduo capturado pela descrição demonstrativa 'esta (essa) mão'. Nesses termos, o papel de 'esta (essa) mão', assim como o dos pronomes demonstrativos, é apenas indicar um objeto mediante uma demonstração ou intenção do falante para com esse dado objeto.

O que interessa notar é que, sendo os demonstrativos termos de referência direta, o material descritivo que o segue (no caso de (11), ‘mão’) não contribui em nada para a proposição, e Kaplan é bastante explícito em relação a isso: “the content of the associated description is not part of the content of the dthat-term”⁷ (1989a, p. 579).

É possível pensar em incluir esse material descritivo no caráter do demonstrativo, obtendo as entradas abaixo, nas quais F está por qualquer “material

⁷ Podemos entender, *grosso modo*, o “dthat” como um operador que gera a partir de uma descrição definida sua versão referencial. Uma sentença com ‘Essa criança é loira’ pode ser entendida como ‘Dthat[a criança] é loira’ e assim a proposição expressa teria como componente um indivíduo específico, <i, ser loiro>; mais do que isso, o material descritivo, no caso o predicado ‘criança’, não faz parte da proposição. De uma forma ou de outra, em usos dêiticos, pode-se defender que o material descritivo não desempenha papel algum.

descritivo”, que, como vimos, é, na maioria das vezes, um predicado nominal (leia-se “□ como “para um”; o trecho entre chaves corresponde ao caráter):

Pronome demonstrativo ([wɫɾɫ:] ‘isso’/ ‘isto’): {função de contexto + demonstração de um objeto ou intenção do falante para com um objeto} □ indivíduo

Descrição demonstrativa ([wiri:] ‘esse/este’): {função de contexto + demonstração de um objeto ou intenção do falante para com um objeto + material descritivo} □ indivíduo

Ao passo que não dispensamos como um todo o material descritivo das descrições demonstrativas, também não consideramos que ele faça parte da proposição⁸; contudo, tal manobra pode levar a resultados indesejados. Tomemos a sequência abaixo:

(12) [Esse/este homem que falou com a [Maria]₂ ontem]₁ é gago.

(13) Mas [ele]₁ [a]₂ admira.

Em (12), teríamos a seguinte proposição sendo expressa <i, ser gago>, em que ‘i’ está pelo indivíduo que é o conteúdo a que leva o caráter da descrição demonstrativa no contexto de (12) – e esse caráter é “o objeto x sendo demonstrado (ou que é alvo das intenções do falante) no contexto, e x falou com Maria ontem”. Como sugere a abordagem kaplaniana, a descrição demonstrativa da sentença (12) não envolve composição semântica em nível proposicional (i.e., o material descritivo não faz parte da proposição); assim sendo, não seria possível a anáfora realizada pelo pronome ‘a’ em (13), que teria Maria como antecedente – segundo a teoria da referência direta, a descrição demonstrativa só atua no nível pré-proposicional do caráter; sendo assim, Maria não estaria disponível para ser antecedente de nenhuma anáfora (cf. Predelli, 2001). Aliás, Kaplan em momento algum trata dos usos anafóricos de demonstrativos.

Certamente há autores que não aceitam esse tipo de argumento e procuraram resistir a ele (cf. Braun, 1994; Borg, 2000), porém há outros argumentos que parecem infirmar a teoria referencialista (i.e., que trata os indexicais como termos de referência

⁸Essa é, em linhas bastante gerais, a saída proposta por Braun (1994).

direta). O principal deles tem a ver com a (im)possibilidade de interações de escopo: se os indexicais fossem termos de referência direta, eles só poderiam ter escopo amplo. Assim como os nomes próprios, seriam designadores rígidos: o conteúdo (caráter + contexto) de um demonstrativo seria o mesmo em qualquer mundo possível (em qualquer circunstância de avaliação). Contudo, exemplos como os abaixo mostram que esse não parece ser o caso:

(14) tawu-ru zin maku-n zakap it
dist F mulher ir-MI roça ALL
“Aquele mulher vai para a roça”

(15) tawi-ri daunaiur maku-n zakap it
dist M homem ir-MI roça ALL
“Aquele homem vai para a roça”

Para a sentença (14), se tomarmos um mundo possível w_1 em que uma mulher de vermelho apontada no contexto em questão vai para a roça, ela será verdadeira sse tal mulher de vermelho apontada for para a roça. Porém, se tomarmos um mundo possível w_2 em que a mulher de azul vai para a roça, a mesma sentença será verdadeira sse a mulher de azul for para a roça – ou seja, não podemos falar nem de referência direta nem de designação rígida nesse caso. A possibilidade de termos indivíduos diferentes em mundos possíveis diferentes deriva justamente do fato de que não fixamos (ou não é necessário tal fixação para interpretar a sentença (14)) nenhum indivíduo em particular; algo paralelo às interpretações atributivas de descrições definidas e, aparentemente, isso parece ser um universal linguístico. Outro teste interessante para detectar se se trata de um termo diretamente referencial (e rígido) é perguntar-se “Essa mulher que vai para a roça poderia não ser a mulher que vai para a roça?” Se essa pergunta puder receber uma resposta positiva, então não estamos diante de um designador rígido; e esse parece ser o caso. Ao reformularmos essa pergunta no mundo w_1 , ela seria “A mulher de vermelho poderia não ter sido a mulher que foi para a roça?” e a resposta a ela poderia ser “sim”.

Contudo, não apenas os demonstrativos complexos ou descrições demonstrativas apresentam problemas para uma análise *à la* Kaplan, também são problemáticos certos usos de indexicais puros, como os exemplos abaixo:

(16) (dito por um condenado à morte a um guarda): Tradicionalmente, eu tenho direito a uma última refeição.

(17) (dito pelo presidente do Brasil): A Constituição deste país me investiu de grandes responsabilidades.

O ‘eu’ do exemplo (16) e o ‘me’ do exemplo (17) são melhor entendidos não como se referindo à pessoa que fala, mas sim como qualquer condenado à morte ou qualquer um que seja eleito presidente do Brasil; em outras palavras, mesmo um indexical puro como ‘eu’ parece ter “usos descritivos” ou “atributivos”⁹, o que, se for realmente o caso, certamente infirma qualquer teoria que trata os indexicais como termos diretamente referenciais.

Como vimos, há pelos menos três ordens de argumentos contra a teoria de Kaplan – na verdade, contra qualquer teoria que trate os indexicais como termos diretamente referenciais, as chamadas “teorias referencialistas” dos indexicais –, que são: (i) sentenças que não deveriam ser boas (ver (12) e (13)), (ii) interações de escopo não previstas (ver (14) e (15)) e (iii) interpretações a princípio não disponíveis (ver (16) e (17)).

Justamente para contornar tais obstáculos, alguns autores propuseram teorias sobre indexicais que se assentam em bases diferentes daquele de Kaplan e seus seguidores. Há, por exemplo, a teoria avançada por King (2001) e a teoria de Wolter (2006) – ambas são bastante diferentes e abordam apenas os demonstrativos. King tem por base uma teoria de quantificadores generalizados e trata os demonstrativos de modo semelhante ao tratamento que tal teoria dá para o artigo definido; Wolter, por sua vez, elabora sua hipótese no seio de uma semântica de situações acoplada às semânticas dinâmicas e atribui aos demonstrativos certas pressuposições específicas que os diferenciam dos definidos. Além de King e Wolter, também Nunberg (1993) e Elbourne (2008) lidam com indexicais e não apenas com demonstrativos, porém sobre bases ainda diferentes daqueles mobilizadas por King e Wolter. Do lado referencialista, além dos trabalhos de Kaplan, podemos citar as propostas de Braun, Borg, Lepore entre outros.

⁹ O uso de aspas aqui apenas indica incerteza quanto ao melhor tipo de análise a ser dada a esses exemplos.

É do âmbito desse projeto de pesquisa avaliar as propostas elencadas acima. É interessante notar como uma mesma classe de itens pode ser alvo de tantas abordagens que parte, basicamente cada uma delas, de intuições diferentes sobre a natureza dos indexicais, discordando inclusive sobre seu status referencial. Assim sendo, para além do interesse em investigar indexicais que apresentamos na Introdução, há muito trabalho empírico a ser feito sobre os indexicais, trabalho que, ao nos debruçarmos sobre o português brasileiro, possibilitará uma primeira descrição formal – até onde sabemos – desses itens no português brasileiro, usando a descrição dos dados dessa língua com vistas a selecionar ou mesmo rejeitar as teorias dos autores citados acima.

O trabalho empírico contrastando o wapixana com o português brasileiro revela que aquela língua apresenta dados que podem contribuir em muito para os vários debates nos quais participam os indexicais. Tomemos, por exemplo, o item ‘isso/isto’.

Esse item, diferentemente dos outros demonstrativos, não apresenta concordância de gênero e número e não forma descrições:

(18) ũ- aiap wɾɾ: baru.

“Eu preciso deste/desse machado”

(19) * ũ- aiap wiri: baru.

* “Eu preciso disto/disso machado”

(20) * wɾɾ: kaʔɿ –j zabi- ?u

* “Isso mão está molhada”

‘isso’, contudo, participa das mais variadas relações anafóricas e pode ter como antecedentes entidades das mais variadas naturezas, tanto em português brasileiro quanto em wapixana:

(21) João sofreu um acidente.

(21a) Eu não acredito nisso!

(21b) Quando isso aconteceu?

(21c) Puxa, isso é terrível!

(21d) Isso é realmente um jeito estranho de descrever o que aconteceu...

(22) u-ru dubat - p - a - n mɿ - na - p

3F-F passar COM – EP – MI longe – DÊIT – TCL : extensão

“Ele está passando longe”

(22a) wɾɾɿ: itukun

“Isso/isto é o fim”

Conforme atestam os verbos das sentenças (21a)-(21d) e (22)-(22a), o antecedente de ‘isso’ deve ser uma proposição (21a), um evento (21b) e (22), um fato (21c) e algo que podemos chamar de *dictum* (21d), as próprias palavras usadas para descrever algo.

Mas apesar dessa inegável diversidade no seu tipo de antecedente, o ‘isso’ parece não retomar entidades concretas:

(22) ?? João comprou [um caderno]1 e [um lápis]2. [Isso]2 custou 1 real, e [aquilo]1 5 reais¹⁰.

(23) João comprou [um caderno]1 e [um lápis]2. [Esse]2 custou 1 real, e [aquele]1 5 reais.

Quais características atribuir ao ‘isso’ para que esse item, ao mesmo tempo, seja um demonstrativo, um anafórico e não retome entidades concretas? (Supondo que nossa descrição preliminar se sustente; cf. Basso, 2009).

Esse é o tipo de questão que ainda guia nosso trabalho de pesquisa e que motivará respostas para perguntas que enderecem os indexicais e cujas respostas certamente se revestirão numa tomada de posição nos debates em que participam os indexicais e um possível tratamento de seu funcionamento como um universal linguístico, ancorados nos dados do wapixana.

Conclusão

¹⁰ Talvez (18) seja aceitável se os usos de 'isso' e 'aquilo' foram acompanhados de uma demonstração; porém, estaríamos diante de um uso dêitico, que não nos interessa neste momento.

Por fim, depois de uma investigação sobre os indexicais e sobre as teorias que os abordam, podemos também participar do debate entre contextualistas e minimalistas, estando mais seguros sobre de como modo os indexicais participam da constituição das proposições e qual é o seu lugar na sua arquitetura. Nessa amostragem descritiva que fizemos, pudemos observar que o comportamento dos indexicais em wapixana está relacionado com algumas marcações morfológicas de aspectos derivacionais, diferentemente do português brasileiro, que apresenta formas lexicais diversas para expressar a relação de proximidade e distanciamento.

Não obstante, um fato nos chama a atenção: em tese, na língua wapixana, assim como no PB, não há uma diferença entre os demonstrativos de primeira e segunda pessoa (este/esse), fato que pode ser observado pela forma “włrł:” para indicar um objeto ou ser que esteja próximo do falante ou do interlocutor e as formas “tawu-ru” (feminino) e “tawi-ri” (masculino) para indicar um objeto ou ser que esteja distante do falante e do interlocutor. Isso nos mostra que há uma diferença entre masculino e feminino feita por morfemas – no nosso entendimento – diferentes (“u-ru” e “i-ri”), como ocorre no português com a oposição das formas “o” e “a”, o que nos leva a aventar a hipótese de universais semânticos para a marcação tanto de gênero quanto da relação entre distal e proximal.

Referências

- ALMOG, Joseph, PERRY, John e WETTSTEIN, Howard. 1989. *Themes from Kaplan*. Oxford: Oxford University Press.
- BASSO, R. M. *A semântica das relações anafóricas entre eventos*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BORG, E. Complex Demonstratives. *Philosophical Studies*, 97, p.229-249, 2000.
- BRAUN, D. Structured Characters and Complex Demonstratives. *Philosophical Studies*, 74, p. 193-219, 1994.
- CHIERCHIA, G. *Semantica*. Le strutture del linguaggio. Il Mulino, Bologna, 1997.
- ELBOURNE, P. Demonstratives as individual concepts. *Linguistics and Philosophy*, 31, p. 409–466, 2008.

- KAPLAN, David. Demonstratives. In: ALMOG, PERRY, and WETTSTEIN 1989, pp. 481-563, 1989a.
- . Afterthoughts. In: ALMOG, PERRY, e WETTSTEIN, 1989, pp. 565-614, 1989b.
- KING, J. *Complex Demonstratives: a quantificational account*. Cambridge: MIT Press, Cambridge, 2001.
- KRIPKE, Saul. *Naming and Necessity*. Harvard University Press e Basil Blackwell: Oxford, 1972, 1980.
- NUNBERG, Geoffrey. Indexicality and Deixis. *Linguistics and Philosophy*, 16, p. 1-43, 1993.
- PREDELLI, S. Complex Demonstratives and Anaphora. *Analysis*, 61, p. 53–59, 2001.
- RUSSELL, Bertrand. *Principles of Mathematics* (second edition). New York: Norton, 1903.
- WOLTER, L. *That's That: The Semantics and Pragmatics of Demonstrative Noun Phrases*. 2006. Tese (Doutorado) – University of California, Santa Cruz, 2006.

A CRISE DO MASCULINO EM "A TERCEIRA MARGEM DO RIO"

Nícolas Matos Paladino (UEA)

Patrícia Maria da Silva Ferreira (UEA/FAPEAM)

Marcos Frederico Krüger Aleixo (UEA/PPGLA)

*Ser ou não ser: eis a questão:
É mais nobre para o espírito sofrer
Os golpes e flechas do insultuoso destino
Ou enfrentar um mar de desgraças
Até dar-lhes fim? Morrer ou dormir:
Nada mais.*

W. Shakespeare

Um rio, um mar, o profundo e o infinito. As águas são tão vastas e densas quanto os sertões roseanos. Nelas encontram-se uma infinidade de mistérios, emoções, pensamentos. É o que pode ou não ser entendido, lido sob alguma chave, desvendado sem nunca se esgotar. As águas são a vida, as possibilidades, a matéria-prima, o batismo, o encanto, a bênção. Enfim, as águas são a *psique* humana.

O que levaria um homem "cumpridor, ordeiro, positivo" a largar sua família e viver numa canoa no meio do rio? A navegar nestas águas, mergulhar neste mistério? A saída de casa e a ânsia de navegar são, na verdade, o desejo de regressar a si mesmo. É a vontade de compreender-se e procurar respostas para questões herdadas de pai para filho. É uma tentativa de sarar as neuroses e inseguranças geradas pela projeção do papel do homem e pela manutenção do mito do masculino.

Esta questão, apesar de aparentemente simples, requer uma discussão mais aprofundada a partir de um olhar mais apurado. Este artigo busca refletir acerca do papel do homem na sociedade patriarcal, além de aprofundar-se na relação pai-filho e traçar um paralelo entre este tema e o conto "A Terceira Margem do Rio".

João Silvério Trevisan nos alerta para o fato de que os estudos feministas trouxeram uma redefinição dos gêneros. Tal fato acabou por trazer à tona a existência de uma crise no masculino. Essa crise seria caracterizada por:

(...) infância de tarefas adultas; pai opressor (por sua vez, vitimado pela irresponsabilidade do seu próprio pai); ataque violento por outros homens; banditismo, ao fazer justiça pelas próprias mãos; prepotência, com poder sobre a vida ou a morte dos outros; finalmente, descontrole; e a esperada morte, por outros homens. (TREVISAN, 1998, p. 14)

Tais obrigações mostram o fardo pesado que o homem carrega. Ele tem a obrigação de estar sempre pronto a lutar e vencer em qualquer circunstâncias. Precisa mostrar-se durão a toda hora, cruel e implacável. É assim que deve portar-se a todo momento.

Sendo assim, a figura clássica do homem provedor é uma forma de se manter no poder e subjugar as mulheres a seu poderio. Lévi-Strauss chega a dizer que o casamento heterossexual consiste numa relação não entre um homem e uma mulher, mas entre dois homens. A mulher será então não um dos parceiros entre o qual a troca é estabelecida, mas sim o objeto de troca (TREVISAN, 1998, p. 29).

Logo, neste jogo, a mulher merece ser punida tanto por não possuir os atributos de força masculina, quanto por ser um alvo fácil que engrandeça o poder masculino. A mulher, por não possuir o pênis, nasceu naturalmente "castrada". Numa ótica falocrática, não goza de prestígio algum e merece nada mais que o desprezo. Os celtas classificavam as mulheres como débeis mentais, os antigos germânicos raptavam as mulheres e as obrigavam a casar com eles, os árabes lamentavam o nascimento de mulheres e os astecas procuravam persuadir os filhos a não desenvolverem relação com as mulheres muito cedo, pois as consideravam seres inferiores (TREVISAN, 1998, p. 31). Estas relações de poder, como diria Foucault, não acontecem sempre entre homem e mulher, mas também entre os próprios homens. Trevisan evidencia que na Grécia antiga, o *erastes* (homem mais velho) possuía sexualmente o *eromenos* (garoto em fase impúbere). Este último deveria se manter fiel ao amante mais velho e aprender com ele os jogos do amor. Porém, após os 18 anos, era desonroso para o homem manter-se no papel de passivo. Em outras palavras, agora, já iniciado, seria uma vergonha não usar o pênis, órgão tão precioso, para a penetração, agindo como um ser castrado, não detentor do falo.

O caminho da virilidade é não-natural:

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. [...] Afirma-se e reitera-se uma seqüência de muitos modos já consagrada, a se seqüência sexo-gênero-

sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supões o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui caráter imutável, a-histórico e binário. (LOURO, 2004. p. 15)

O homem precisaria, assim, tornar-se homem através de uma série de provações a serem vencidas. Como o Odisseu que precisa vencer a travessia. A cada gigante derrotado, a cada naufrágio evitado, a cada luta travada, ele se tornava mais homem. A feminilidade da mulher está ligada à reprodução. Seu rito de passagem é a menarca. Ela não precisa passar por uma prova. O mesmo não ocorre com o homem. Mesmo possuindo a capacidade de ejacular, o garoto precisa ter sua primeira relação sexual para tornar-se homem. Através da penetração, ele adquire os poderes da masculinidade. A posse do pênis não garante a masculinidade em si. O símbolo visível que remeterá à capacidade de reprodução masculina é o pênis ereto. Sendo que este trabalha alheio à vontade de seu dono, podendo agir como se tivesse vontade própria. Suas expectativas podem ser frustradas perante o não funcionamento do órgão. Por conseguinte, a utopia do macho deve ser construída e a ilusão fabricada. Reside, então, aí um grande perigo que está no cerne da crise: como a masculinidade é um artigo a ser carregado e uma peça a ser constantemente conquistada, portanto alheia e exterior ao ser, ela corre o risco de ser perdida.

Soma-se a tudo isso, o fato da fecundação ocorrer no útero materno. O homem lança sua semente, mas ela cresce em solo alheio. "Enquanto o feminino é continente, o masculino é apenas conteúdo" (TREVISAN, 1998, p.44). Sendo assim, isso não permite que ele instaure em si um lar. Sua identidade está contida no outro. Como consequência, ele se torna um ser nômade, sempre em busca de sua identidade. Butler diz em seu primeiro livro que:

O sujeito de Hegel é, pois, um sujeito-em-processo, que, como observa Reé, somente pode construir a si mesmo ao se destruir incessantemente (ou ao cair da escada), fugindo horrorizado de seus erros anteriores e se descobrindo em seu desmembramento absoluto (BUTLER, 1987, p. 84 apud SALIH, 2012, p. 37).

A busca é contínua e a ela, Sara Salih acrescenta: “O Espírito progride pela negação de tudo que se põe em seu caminho, se nunca estar seguro de que um final feliz por fim o aguarda” (SALIH, 2012, p. 37). Essa incerteza e fragilidade podem ser vistas no fato do homem precisar sempre e eternamente de sua mãe. Mesmo que por fora aparente ser indestrutível, provavelmente porque assim deve fazer para ser reconhecido

como homem, por dentro há uma figura quebradiça, com tendências a romper. Quando deixa a mãe, vai então ao encontro de uma nova mulher para efetuar a transferência. É uma fêmea fértil, carinhosa, que o nutra seu anseio de ser abraçado.

Nessa relação, o gênese da vida deve ser rompido. Enquanto a menina pode manter a relação simbiótica com a mãe, o homem não possui modelo de identificação. Cresce assim, sem referencial. "Enquanto sua constituição de sujeito (*sense of self*) inaugura-se em união com o feminino, seu sentimento de masculinidade se rebela contra isso" (TREVISAN, 1998, p.49).

Solange de Azevedo, em sua análise sobre o poema épico de Homero, definirá o conceito junguiano de *anima* como o "aspecto psíquico feminino do homem que precisa ser integrado à sua personalidade, após o confronto com a sombra" (2010, p. 139). Mais tarde, Azevedo sugere que na segunda metade da vida do homem, o jogo de projeções cairá e não encontrará mais sustentação. Sensibilizado, o macho sumirá e surgirá um novo homem em contato com o seu lado feminino, cheio de caprichos e em contato com suas emoções.

Este parece ser o caso do Pai (doravante com letra maiúscula para diferenciar o personagem e evitar confusões) no conto de Rosa. Cumpridor, ordeiro e positivo, gerou três filhos, é casado. Tudo isso reverbera a figura masculina que ele carrega. Porém dentro de si há um mistério. Há um homem calado cuja mente não é acessível a ninguém. Ele esconde dentro de si suas incertezas e inseguranças. Mais adiante debateremos o papel do avô do narrador na formação do Pai. Por enquanto, basta-nos focar em sua *anima* e na sua ruptura com a Mãe (também em maiúsculo pela personagem não ter nome).

Diz o narrador: "Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente". Percebe-se que o Pai tem em sua esposa, uma substituta da mãe. O papel é exercido por ela também. Ela vai preocupar-se com os mantimentos do Pai. Também vai ter atitude parecida com uma mãe quando o filho sai de casa. Raiva e negação (ou desembarcava e viajava s'embora) dividido com o desejo de que o filho regresse (ou se arrependia), como se isso fosse apenas uma fase que fosse passar.

Se a mulher cuida do lar, simbolicamente ela é encarregada do cuidar das emoções. Logo, o homem que sai para o trabalho não tem o direito à vida interior. Ao Pai, tudo isso foi negado. Então, ele, mesmo afastando-se da Mãe, continua sua busca pelo colo materno. Nota-se que era uma canoa pequena (para caber justo o remador), tal

qual o útero materno. Ela era feita de pau de vinhático. Este símbolo à primeira vista masculino, vai reiterar o desejo de estar no ventre da mãe. A vivência do tabu do incesto está aí de forma camuflada e altamente refinada. Sándor Ferenczi nos revela que o "coito heterossexual (...) só pode ter por objeto final uma tentativa do ego (...) *de regressar ao corpo materno*, situação em que a ruptura tão dolorosa entre o ego e o meio ambiente ainda não existia" (1990, p. 23-24 apud TREVISAN, 1998, p. 71). Sendo assim, esta canoa que penetra as águas é mais uma vez a tentativa de regressar ao útero materno. No dicionário de símbolos, Chevalier e Gheerbrant não apenas definem a água como um símbolo de pureza passiva, como definem a água do rio em especial como um símbolo feminino por esta não espumar como a água do mar, que portanto, seria fecundante. Cria-se assim, um útero (canoa) dentro de outro útero (rio). Um ventre dentro de outro ventre que nem o próprio casamento foi capaz de oferecer, já que têm suas exigências, cobrando a postura masculina, não integradora do ser.

O pênis/falo é simultaneamente para o masculino sua dádiva e sua maldição. Reside nele sua maior glória e tragédia. Desde criança o mundo se divide entre aqueles que o possuem ou não. O menino passa então a ter o pênis como parte de sua identidade. Perder o pênis é perder a si mesmo.

Isso se dá por um equívoco existente entre o conceito de pênis e falo. Para Jung, o falo é a "energia com qual se mobiliza a individualidade" (TREVISAN, 1998, p.50). Sendo assim o falo é o aspecto simbólico de força e poder. Nesta concepção a mulher possui o *animus*, que seria seu lado masculino. Tal recurso psíquico exerceria uma função similar à do falo, lhe dando força criadora e poder. Então, pelo falo (pênis ereto, símbolo do poder) ser confundido com órgão sexual masculino em si, o macho, dono de um pênis concreto passou automaticamente a ser o único detentor do poder fálico.

No contexto edipiano, a criança experimenta o sentimento ambivalente de atração e competição por aquele que o gerou. Se por um lado sofre com o medo da castração, por outro irá fantasiar ser possuído pelo pai.

Essa relação entre pai e filhos será interessante e crucial para o entendimento do conto roseano. Como já exposto, o mito masculino é insustentável. A inflação fálica precisa ser ativada como uma forma de compensação daquilo que não se possui interiormente. É uma máscara que não cola na face. Cedo ou tarde cai, deixando seu dono exposto. Não obstante esta verdade, a cobrança não some.

O pai torna-se um nômade em busca de suas próprias respostas. Nômade este que “se posiciona pela renúncia e desconstrução de qualquer senso de identidade fixa” e cujo estilo “tem a ver com transições e passagens, sem destinos pré-determinados ou terras natais perdidas” (BRAIDOTTI, 2002 apud LOURO, 2004, p.21). Passa a impressão de ser alguém que, tal qual o equilibrista na corda bamba, precisa estar em constante movimento. Conforme Deleuze e Parnet, “os nômades estão sempre no meio”, já que “não têm passado, nem futuro, têm apenas devires”, e ainda “não têm história, apenas a geografia” (1998, p.41 apud LOURO, 2004, p.21). Esta definição acaba por adquirir importância maior se pensarmos que na canoa, o Pai está exatamente ao meio. Visto da margem direita, ele é a esquerda e vice-versa. Torna-se então, paradoxalmente, as duas margens e nenhuma delas, simultaneamente; a terceira, que está no rio.

Sem um referencial, tanto por ser impossível ser forte a todo momento, quanto por ter de separar da mãe com que nutre relação simbiótica, o homem se vê atormentado e não tem resposta alguma para dar ao filho. "Nosso pai nada não dizia", relata o narrador. Por vezes até dá a entender que irá acolher o filho (Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos). Dá esperanças ao filho (o rumo daquilo me animava), nutrindo a fantasia edipiana deste de ser possuído pelo seu competidor ("Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?"). Mas, então, parte (Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás).

O filho se encarrega de continuar o ciclo na esperança de entender o Pai. Ele leva alimentos para o progenitor e sai perguntando a todos qual motivo o levou a entrar naquela canoa. Alguns dizem que o Pai tinha recebido uma mensagem de Deus como Noé, outros que tinha ficado doido, e alguns até diziam que a única pessoa com quem o Pai tinha compartilhado o segredo havia morrido. Ele busca desesperadamente um modelo para se identificar (só com nosso pai me achava), mas esse entendimento nunca viria (O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava).

Do Pai, apenas o silêncio (E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma). Então a tentativa sem sucesso de esquecê-lo (Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos).

O filho passa então a ter suas próprias neuroses. Todos vão embora e ele fica. Diz que o pai precisa dele, mas é ele quem precisa do pai. Assim como o pai passa a ser

calado (Sou homem de tristes palavras). Desenvolve uma fragilidade extrema, herda questionamentos para os quais não há resposta (De que era que eu tinha tanta, tanta culpa?). Sua culpa vai aumentando (Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro). Até chegar ao ápice no clímax do conto onde irá literalmente herdar tudo do pai ao se oferecer para tomar seu lugar na canoa. Mas nada disso se sustenta. O fardo é muito pesado para se carregar sozinho. Foge. Tenta regressar, pedir perdão. Não adianta, as marcas são eternas. "Sou o que não foi, o que vai ficar calado". Vive uma derrota de não sabe nem o quê.

É como na belíssima interpretação de Trevisan acerca da pintura de Michelangelo na Capela Sixtina: Deus e Adão estendem os braços sem nunca conseguirem tocar a ponta de seus dedos. Congelados num momento patético estão fadados a nunca conseguirem se entender. É por isso que o filho pede que o depositem numa canoa depois que falecer. "Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio". Quem sabe, pelo menos aí, se encontrará com seu pai.

Referência

AZEVEDO, Solange F. de. *Uma interpretação do mito de Ulisses - a viagem do retorno*. In DINIZ, Lígia. *Mitos e arquétipos na arteterapia*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 17ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSA, João Guimarães. "A Terceira Margem do Rio". *Primeiras Estórias, Ficção Completa, vol. II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TREVISAN, João Silvério. *Seis balas num buraco só - a crise do masculino*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ANÁLISE MORFOLÓGICA DA FALA DOS MORADORES DO BAIRRO EMÍLIO MOREIRA

Maria de Nazaré Carvalho da Silva (CESP/UEA)
Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

Introdução

A linguística enquanto ciência traz importantes colocações para se compreender a origem dos falantes e é através da sociolinguística que é possível observar e estudar as variações presentes no dia a dia e como são tratadas pelas comunidades, visto que a língua é um produto sociocultural, variável, e está sempre em constantes mudanças. Neste artigo, foi possível fazer uma breve análise das falas dos moradores do bairro Emilio Moreira, da cidade de Parintins, sobre o estudo da Morfologia e como esta é flexionada.

Assim como toda ciência, a Linguística tem seu objeto de estudo: a língua, e todo falante exerce sua atividade social por meio das falas que interagem na sociedade, pois os seres humanos estão presentes em todo lugar, seja em épocas, lugares e idades distintos, a língua e essa heterogeneidade foram sujeitas a transformações.

O Brasil tem uns dos mais diversificados dialetos, e Parintins não deixa de se incluir nessa grande diversidade. As variações linguísticas estão presentes nas falas do parintinense devido às migrações de municípios vizinhos e áreas rurais e até mesmo de estados diferentes. Essas misturas de falas podem se constatar nas conversas que tivemos com os moradores do bairro quando relatam suas histórias de vida, os quais ao longo dos anos convivem com pessoas com falares diferentes e hoje permanecem com outras gerações, as quais têm sido influenciadas por outras situações e vêm construindo outro dialeto formando um processo de transição da língua.

1 Embasamento teórico

A comunicação é muito importante, pois é através dela que se entende o que os indivíduos falam, sendo assim, é possível estabelecer uma comunicação e um diálogo

entre ambos. Para Fiorin (2011, p. 11): “assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação”. Em toda a comunidade linguística existem variações da fala; esse fenômeno nos revela que nenhuma língua é falada de uma mesma forma e do mesmo jeito em todos os lugares. Para que se estabeleça comunicação entre os vários indivíduos é necessário que estes dominem um “signo” em comum, sendo mais importante a compreensão do que foi dito. Cabe então à Morfologia estudar as formas diferentes que o falante utiliza para se comunicar.

A Morfologia ocupa-se da descrição da estrutura interna das palavras, procedendo à sua segmentação em constituintes morfológicos e à análise das relações que estabelecem entre si, e trata também da formação de palavras, nos casos que envolvem processos morfológicos. Sabe-se que as palavras são formadas e estruturadas pela junção de partes menores, da qual chamamos de elementos mórficos que são: Radical, Desinências, Vogal temática e os Afixos. Todo falante é capaz de produzir uma frase para que seja compreendido e poder estabelecer uma comunicação.

Todo o falante nativo de uma língua sabe essa língua, saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de fundamento dela. (Bago, 1999, p. 51).

Por isso, as pessoas menos letradas ou crianças são capazes de dominar perfeitamente a formação de sua língua mesmo sem saber regras gramaticais estabelecidas pelos estudos que aprendem na escola através das leituras das gramáticas. Embora não tenham estudado suficiente para serem consideradas letradas essas pessoas são capazes de narrar suas histórias independentes de haver concordância verbal ou não.

A língua apresenta variações no Brasil, no Estado do Amazonas e na própria cidade de Parintins devido às migrações de cidade vizinhas e estados diferentes. Bago (2007) em sua obra relata sobre essa variedade no Brasil:

Primeiro, no Brasil não se fala uma só língua, existem mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas, além disso, muitas comunidades de imigrantes estrangeiros mantêm viva a língua de seus ancestrais: coreanos, japoneses, alemães, italianos (...).(Bago, 2007, p. 18).

Parintins possui diferentes dialetos e heterogeneidade da língua, assim como em outros lugares do Brasil, com variações linguísticas diferentes e é possível observar essas diferenças através de análises morfológicas. Entretanto, o objetivo deste artigo é analisar morfológicamente as falas dos moradores do devido bairro escolhido para a pesquisa.

2 Material e métodos

Os materiais utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram questionários, entrevistas a partir de análise oral, gravação e fotografias na pesquisa de campo. Os métodos utilizados foram o Indutivo e Comparativo. Durante a pesquisa foram aplicadas perguntas em forma de questionário e as respostas dos moradores foram gravadas e, assim, pudemos analisar suas falas.

O método indutivo inicia-se com dados das situações singulares para uma conclusão geral que pode ou não ser verdadeira, ou seja, vai do particular para o geral. Inicialmente fomos ao bairro analisar a fala dos moradores, depois estudamos sobre a morfologia dos dialetos parintinense até ir para a morfologia geral.

O método comparativo é aquele que visa investigar diversos indivíduos, grupos sociais, classes, fenômenos ou fatos, verificando suas semelhanças e diferenças, podendo ser utilizado em todas as fases ou níveis da pesquisa. Através desse método, verificamos os grupos sociais aos quais os moradores do bairro pertenciam assim como as classes, escolaridade e fatos decorrentes de suas vidas para que pudéssemos avançar nas pesquisas e construirmos o artigo.

3 Análise morfológica dos moradores do bairro emílio moreira

Segundo o IBGE (2000), o município de Parintins tem mais de cem mil habitantes, e a maioria dessas pessoas é oriunda dos municípios e outros estados vizinhos e também das comunidades ribeirinhas próximas. Com 20 bairros oficiais e comunidades, conjuntos e núcleos, o município está dividido em duas zonas chamadas zona azul e vermelha.

A língua portuguesa no Brasil não é uniforme em todo o território; cada região do país fala o português de maneira diferente, e Parintins não está fora disso, cada bairro

acaba possuindo uma forma diferente em alguns modos de falar. O bairro Emilio Moreira é um bairro com aproximadamente 1130 habitantes. Segundo os moradores, o bairro surgiu em meados de 1980 fundado a partir de um loteamento na zona sul da cidade, é um bairro calmo, onde a maioria dos seus moradores já é aposentada advinda das cidades ribeirinhas, do Ceará, Pará e demais municípios, onde estes não tiveram a oportunidade de estudar, pois tinham que trabalhar na lavoura ou casa de família desde cedo, e ao chegar a Parintins já possuíam filhos pequenos. Esse fato contribuiu em diversos fatores para a construção do falar dos habitantes do bairro. Inicialmente realizou-se uma análise com dez moradores com faixa etária de 15 a 88 anos de famílias diferentes do bairro, analisando os aspectos orais de cada entrevistado que mora lá.

Nos relatos dos moradores do bairro, as pessoas entrevistadas possuem pouco estudo, mas, ao longo do tempo convivem com o falar diferente dos parintinenses, a variação começa dentro do próprio meio familiar, embora as pessoas estejam morando na mesma casa elas possuem diferencial na forma de falar devido às faixas etárias, mas, sempre há entendimento, Segundo Fiorin (2011), Saussure considerava a linguagem “heteróclita e multifacetada”, ou seja, não está pronta e acabada no tempo, mas sim é heterogênea e pode ser acrescentada gírias, logo a fala é um ato individual de cada pessoa.

O que mais se pode observar durante a análise oral dos moradores é que na faixa etária de 54 a 88 anos, os moradores têm seu diferenciado no falar ao que se refere à flexão de número, como na seguinte fala: “*Tudo o domingo tamo tudo reunido filhos e neto em casa*” da dona Gilda ¹. Nessa análise é possível identificar o morfema de número que se categoriza nomes em singular e plural. Segundo Laroca:

Essas frases não estão erradas, pois estas pessoas possuem baixa escolaridade e acabam utilizando a flexão em seus falares, as palavras apresentam flexão, isto é, variações acidentais em suas formas dentro de diferentes paradigmas. (Laroca, 2001, p. 11).

Em outra conversa com a dona Maria das Graças², ela diz: “*apareceram umas moça por aqui tirando nome e pegando documento para matricular pra estudar*”. Nessa frase, pode-se observar que o plural destinou-se apenas para o artigo “umas” enquanto que o substantivo “moça” não sofreu pluralização da palavra, é compreensível

¹Gilda Menezes Xavier, moradora da Rua Fortaleza há dezoito anos.

²Maria das Graças, moradora da Rua Fortaleza há dezessete anos.

que a entrevistada está se relacionando a várias moças, quando fala “umas moça” na verdade quis dizer “**umas moças**”, no dialeto caboclo se o substantivo estiver acompanhado de adjetivo somente um será pluralizada, segundo Martins (2005):

O plural existe e é obrigatório no dialeto caboclo, porém, se o substantivo/adjetivo, estiver acompanhado por outras palavras, que podem ir para o plural, somente estas serão pluralizadas, sendo que a redundância também é aceita. (Martins, 2005, p.43).

A flexão de número também se dá quando o verbo está acompanhado de pronome, geralmente a flexão ocorre somente no pronome, como por exemplo, na frase “*eu casei muito nova, e para comprar esse terreno “**nós reunimo dinheiro**” do auxílio natalidade que recebemos*”. O “nós” foi para a primeira pessoa do plural enquanto que “reunimo” não sofreu flexão.

Além desses fatores existem ainda outros que os sociolinguistas selecionam para auxiliar na identificação dessas variações, fatores esses identificados por Bagno (2007) como fenômenos sociais como a origem geográfica, o status socioeconômico, a idade, o sexo, o mercado de trabalho e as redes sociais, cada um desses descrito por ele.

Na origem geográfica, Bagno (2007, p. 43) aborda que “a língua varia de um lugar para outro”, ou seja, cada cidade, capital e estado tem seu modo de falar. O status socioeconômico é outro fator citado por Bagno (2007, p. 43) “as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que tem um nível de renda médio ou muito alto, ou vice versa” as questões socioeconômicas implicam também para esses fatores. A idade é outro fator, para Bagno (2007, p.43) “os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo que as gerações anteriores”. No sexo, Bagno (2007, p. 44) aborda que “Homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece”. No mercado de trabalho Bagno (2007, p. 44) afirma “o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios têm índice nas suas atividades” e finalmente um dos fatores mais novos que é o das redes sociais, ressaltado por Bagno (2007, p. 44) “cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com que convive em sua rede social (...)”. Para os sociolinguistas esses são os principais fatores da variação linguística.

Um exemplo de variação no vocabulário dos jovens é os de redes sociais, como o “Pô, nem sei quando foi criado esse bairro aqui não meu³” que se percebe claramente a presença de gírias quando pronunciam o “Pô” e o “Meu” que advém na maioria das vezes das redes sociais por onde pessoas de diversos estados ou países se comunicam fazendo com que seus costumes e modos de falar adentrem na vida do outro.

Outro fator de variação está nos gêneros morfológicos, sociolinguistas ressaltam que há distinção nas falas de homens e mulheres, quando as mulheres costumam usar mais o diminutivo e partículas tidas como “né?” e “tá”, que Bortoni-Ricardo (2004, p. 47) define como “*marcadores convencionais e que cumprem varias funções nas conversas*”, presente na fala de Dona Maria das Graças quando contava a historia do bairro: “*Quando viemos morar aqui no bairro era cheio de mato e tinha apenas umas estradinhas e umas casinhas né? Uma delas era a da dona Gilda, parece que ela é a primeira moradora do bairro, veio pra cá quando ainda era menininha*”.

A maioria dos entrevistados no Bairro Emilio Moreira foram idosos que pouco estudaram e pensam que por não terem concluídos seus estudos, não sabem falar corretamente. Mas, independente de terem ou não estudado, eles colocam a educação como um meio favorável aos seus descendentes, para elas os melhores empregos e as oportunidades de mudança financeira estão reservados aos cidadãos mais escolarizados e é com esses pensamentos que os pais incentivam seus filhos a estudarem para alcançar status social. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.23) “os três ambientes onde uma criança começa a desenvolver seu processo de sociabilização são a família, os amigos e a escola”. Daí surge a responsabilidade tanto da família quanto na escola para que a criança possa ter domínio em seu convívio social.

Considerações finais

A partir dessa análise morfológica dos moradores do bairro Emílio Moreira, nos deparamos com um mundo do qual não conhecíamos e ao mesmo tempo nasceu a curiosidade a respeito da linguagem que as pessoas tinham por lá.

No decorrer do estudo, descobrimos que várias culturas contribuíram para a formação dos moradores do bairro. Vários povos tanto de perto quanto de longe, como do estado do Ceará, por exemplo, que até hoje tem imigrantes presentes no bairro. Para

³Fala de Roberto Ernesto, jovem de 16 anos, Morador do Bairro Emilio Moreira há 08 anos.

que pudéssemos analisar a linguagem dos habitantes desse bairro utilizamos como amostra a fala de algumas pessoas nativas do bairro. Nesse processo de análise dos dialetos fizemos um estudo minucioso da morfologia flexional, que é bastante presente na fala dos moradores, principalmente dos idosos, sendo estes a maioria dos entrevistados, visto que é um bairro antigo.

Na morfologia flexional viu-se como funciona a flexão de número, tanto no substantivo quanto no verbo, percebendo ainda que em algumas frases de seus discursos, essas pessoas falam com base na norma culta, mas sem largar de mão seu dialeto interno, advindo de suas naturalidades.

Após esta análise percebemos que os moradores do bairro Emílio Moreira possuem suas lembranças ligadas aos conhecimentos de seus antepassados ou culturas de onde vieram e uma linguagem bastante peculiar baseada em seus conhecimentos internos e de suas vivências diárias. Todos os moradores entrevistados possuem modos de vida e escolaridades diferentes.

Portanto, finalizamos a análise morfológica dos moradores do bairro Emílio Moreira ressaltando que os moradores entrevistados possuem um vocabulário bastante interessante, mas, que não passará às futuras gerações na grande maioria, devido a elementos que têm acelerado o processo de mudança de linguagem sendo algumas a mídia e a escola.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 1.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Nada na Língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S M. **Educação em Língua Materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LAROCA, Maria de Nazaré de Carvalho. **Manual de morfologia do Português.** 2. ed. Campinas, SP. Pontes; Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.

www.ibge.org.br (acesso em 12/04/2014).

OBRAS CONSULTADAS

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CAMARA JUNIOR, Mattoso, J.J. **Problemas de Linguística Descritiva.** 19 ed. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

SILVA, Maria Cecilia Perez de Souza e; KOCK, Ingedore. **Linguística aplicada ao português: Morfologia.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROGRESSÃO TEXTUAL, PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO, NÍVEIS DE LETRAMENTO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS

Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu (UERJ)

Introdução

Este estudo pretende fazer o levantamento de regularidades dos recursos de referenciação que contribuem para a progressão temática, propondo uma escala de proficiência de escrita, a que denominamos níveis de letramento da produção textual, estabelecendo parâmetros para os textos de estudantes cariocas. O referencial teórico em que nos baseamos para o desenvolvimento dessa pesquisa está centrado nas teorias do texto mais recentes que postulam a função dos elementos textuais como *objetos-de-discurso*. Afirma-se que estes objetos orientam o(s) sentido(s) do texto, contribuindo para seu propósito comunicativo, além de contribuírem sobremaneira para a progressão textual. Procede-se a um estudo dos elementos de referenciação que são utilizados (ou não) para a retomada de termos, propiciando a progressão textual. Com este levantamento analítico, pretende-se propor uma correlação com níveis de proficiência, domínio linguístico, postulando níveis de letramento que nos levem a afirmar que a escola ratifica (ou deve ratificar) os estatutos de leitor e de autor dos estudantes, dando-lhes condição para integrar a rede de informação, a partir do desenvolvimento da capacidade de comunicação e de produção de conhecimentos que vão sendo adquiridos na intervenção mediadora da sala de aula.

1 Alguns pressupostos teóricos

- a) Os conceitos de tipos de textos e gêneros textuais

Como meu interesse está centrado na organização textual, uma das primeiras dificuldades com que me deparei são as inúmeras referências teóricas e terminológicas,

acerca de noções, como, por exemplo, tipo de discursos, tipos de textos, gêneros discursivos e gêneros textuais. Por isso, proponho, primeiramente, uma breve discussão acerca dos termos que adoto: tipos de texto e gêneros de discurso. Vários trabalhos no âmbito da lingüística textual e análise do discurso vêm-se preocupando em definir a noção de gênero discursivo e, por conseguinte a noção de tipos textuais, para citar, apenas, alguns: Koch (2002), Maingueneau (2001), Paredes Silva (1999), Marcuschi (1995), Adam (1993). Não poderia abordar a questão dos gêneros discursivos sem remeter, primeiramente, a Bakhtin que postula

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (...) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático (...) pela seleção operada nos recursos da língua, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Bakhtin (2000: 279)

Na visão bakhtiana, a noção de gênero discursivo está relacionada ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. Neste sentido, é a prática social, através do contato com o texto no dia a dia, que permitirá aos falantes/ ouvintes fazer a distinção dos diferentes gêneros, que são em número ilimitado na língua. Esse contato diário vai aprimorando a competência textual do falante que implica em uma capacidade de compreensão e produção de textos e, por conseguinte, de utilização de recursos textuais – orais e escritos – de acordo com a situação linguística em que estejam envolvidos.

Koch (2002: 53) postula que a competência sociocomunicativa dos interlocutores (cf. Introdução) os leva a discernir a adequação daquilo que se quer dizer a um determinado contexto comunicativo. Essa competência leva o “usuário da língua a perceber ainda a diferença entre determinados gêneros de textos, como por exemplo, se está diante de um anúncio, de um poema, de uma carta, etc.”

Paredes Silva (1999: 118) admite a problemática existente na terminologia utilizada e propõe que se estabeleçam parâmetros, pois “uma caracterização dos gêneros de discurso pode envolver critérios de diferentes ordens”. A fim de esclarecer aspectos das categorizações existentes, propõe uma classificação em três níveis, contemplando critérios formais e funcionais, a exemplo de Hymes (1974), que considera não só as

atividades comunicativas em que se dá o discurso, mas também os critérios formais e funcionais existentes em dada estrutura.

Assim, partindo de propriedades formais do texto, Paredes Silva (1999: 119) distingue um nível de estruturas discursivas ou modos de organização da informação, “que representam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso”. Este corresponde ao primeiro nível de sua proposta de classificação, cujas estruturas discursivas limitam-se a cerca de seis tipos, a saber: estruturas narrativas, descritivas, argumentativas, expressivas, procedurais, dialógicas.

O segundo nível de identificação de gêneros / tipos de textos diz respeito ao uso dessas estruturas em situações reais de comunicação, associados às diversas atividades que desenvolvemos (cf. Bakhtin, 1979). São unidades comunicativas bem delimitadas, ocorrendo em contextos específicos, “instâncias de uso das estruturas, em que elas aparecem sob organizações típicas, atendendo a um critério funcional”.

O terceiro nível considera uma perspectiva funcional – interativa, ou seja, com que função ou propósito comunicativo determinada unidade discursiva é empregada, qual sua força ilocucionária ou até mesmo a variedade de eventos comunicativos a que se associa. Neste sentido, admite uma superposição de gêneros, rechaçando a ideia de um gênero “puro”.

O questionamento que faço frente às propostas de produção que ocorrem nas aulas de língua portuguesa da escola do ensino básico é se, de fato, atendem a um propósito comunicativo, se se constituem de evento comunicativo, e se há força ilocucionária em suas propostas, ou seja, se atendem ao pressuposto de que “as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” numa situação concreta de uso.

Marcuschi (1995) denomina gêneros textuais como formas de uso da língua, construídas à luz dos objetivos dos falantes e da natureza do tema proposto na situação comunicativa. Por isso, os gêneros se constroem na interação comunicativa, sendo considerados fenômenos, contextualmente situados. Os gêneros definem-se por uma abordagem das manifestações concretas do discurso. Exibem formas relativamente estáveis de manifestação do discurso, trazendo algumas marcas linguísticas geralmente previsíveis e identificáveis de imediato pelos sujeitos.

O tipo textual é uma noção que remete ao funcionamento da constituição estrutural do texto. Esta estrutura pode trazer na sua configuração vários tipos textuais como a narração, descrição, dissertação / argumentação e injunção, os quais confeccionam a tessitura do texto. Para Bakhtin, constituem a estrutura do texto, segundo os padrões do gênero. Para Paredes Silva, constituem o primeiro nível de classificação – estruturas discursivas.

b) O conceito de Referenciação

Da mesma forma que o conceito de gênero é tema bastante polêmico na área, o conceito de referência/ referenciação vem sendo discutido. Tentar-se-á estabelecer diferença entre o que, tradicionalmente, se tem chamado de referência e o que, hoje, se denomina processo de referenciação (Koch, 1999a, 2002) Marcuschi (1998a, 1999b).

Nos estudos da referência textual, distinguem-se duas tendências no tratamento deste conceito. A primeira entende a língua como instrumento de designação da realidade. À referência tem sido atribuído um sentido como uma representação extensional de referentes do mundo extramental. Neste sentido, o referente é um objeto do mundo. É uma simples (de) codificação das coisas.

Na perspectiva da semântica tradicional da referência, Lyons (1977:7) afirma que “o falante se refere a certo indivíduo ou coisa por meio de expressão de referência”. Caso a referência seja bem sucedida, “a expressão da referência identificará corretamente para o ouvinte o referente (indivíduo ou coisa) em questão. Nesta concepção, é o “*falante que refere, através do uso de uma expressão apropriada*”, ou seja, “*a relação que se estabelece entre palavras e coisas é uma relação de referência: as palavras se referem às coisas.*” Esta visão descreve a relação existente entre a língua e o mundo, sem levar em consideração os usuários da língua e a (re)construção da palavra dentro do contexto.

A segunda tendência vê a língua como um processo de interação. Isto significa dizer que a língua não existe fora dos sujeitos sociais, dos eventos discursivos, nos quais estes falantes intervêm, mobilizam saberes de ordem linguística, sócio-cognitiva. Isto significa dizer que se ativam modelos de (no) mundo, atribuindo-lhes significado.

Blikstein (1985) postula que a visão que se tem da realidade é resultado de nossa percepção cultural. Na verdade, imputamos significados às coisas, ao mundo, a partir das práticas culturais (e sociais) na quais estamos inseridos. São estes estereótipos

culturais, de acordo com Koch (2002: 77), que condicionam a própria percepção, nossa visão de mundo. A linguagem como forma de expressão reforçará e reproduzirá essa visão de mundo, estabelecendo-se um constante processo de realimentação linguagem – práticas sociais. Blikstein afirma que é na dimensão percepção/ cognição que se “fabricam” os referentes.

Portanto, a referência, ou melhor, a referenciação, é considerada como “aquilo que designamos, representamos, sugerimos, quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial” (Koch, 1999a: 5). As entidades designadas são como objetos-de-discurso, que vão sendo construídos, à medida que o discurso se desenvolve.

Esta visão é importante porque implica numa concepção de língua que vai muito além do conceito de código ou de língua como mero instrumento de informação. A língua passa a ser entendida como um processo de (re)construção do real (Koch, 1999a: 5). Os elementos linguísticos que estão à disposição no texto vão sendo (re) elaborados a partir das relações que ocorrem no texto, estabelecendo os sentidos que o produtor quer imputar. Este entendimento ampliado do conceito leva em consideração que a expressão de uma língua não existe fora da relação entre os sujeitos que interagem socialmente, inseridos nos diferentes eventos discursivos em que compartilham conhecimentos de mundo, linguísticos, de ordem sociocognitiva, os modelos de mundo, denominados por Van Dijk (1992), cognição social. Ora, se o mundo é dinâmico, se estes modelos se transformam dentro deste cognitivo social, o saber dos indivíduos, também, se transforma. Logo, a língua se modifica. Portanto, a língua transformada em discurso requer, também, esta dinamicidade.

Como reflexo dessa transformação, tem-se a noção de objetos-de-discurso, espelhando, progressivamente, a dinamicidade da língua, já que, como tal, “podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, (re)construídos no discurso.” (Koch, 2002: 80). Marcuschi (1998a: 1) afirma que o aspecto central da textualização é a organização referencial, que confere ao texto continuidade e estabilidade, contribuindo de forma decisiva para a coerência discursiva. Entretanto, na ideia de continuidade do referente, no que se refere à progressão referencial do texto, não está embutida, necessariamente, a retomada dos mesmos referentes ou a sua inteira manutenção. Não existe uma ligação linear dos elementos no texto, se entendemos a textualização como um processo de multilinearização. Ou seja, o processo de

compreensão do texto ocorre em atividades retrospectivas e prospectivas, marcadas pelo uso diversificado de estratégias de continuação textual no plano da referenciação.

Neste sentido, adoto a ideia de que não só coexistem sequências textuais diferentes na construção do texto, como também existe uma diversidade de estratégias de referenciação que podem contribuir para o projeto que o produtor do texto desenvolve.

Remetendo à Koch (2002: 81), a fim de ratificar a visão de língua adotada, a textualização do mundo através da linguagem, concretizada no texto, é “uma (re)construção do real, daquilo que se vê, se entende, se percebe desse social em que estamos inseridos”. Portanto, ao resgatar o sentido do texto, o leitor aciona seu conhecimento de mundo para poder partilhar o sentido expresso, que será apreendido, através desse seu conhecimento de mundo, inundado de seu “olhar” social.

Neste sentido, a utilização de estratégias de referenciação tem uma função de organização do texto de extrema relevância, pois opera no nível da organização tópica e da progressão textual. Quando o produtor do texto sumariza um determinado ponto da exposição, por exemplo, está acionando no leitor determinados *frames* (de referência) para a informação que se sucede, apontando, por exemplo, um novo estágio da construção textual.

Koch (2002: 85) distingue três diferentes estratégias de referenciação textual que “permitem a construção de cadeias referenciais por meio das quais se procede à categorização ou à recategorização discursiva dos referentes.” Ou seja, dentro do projeto de texto, o conjunto de informações expressas vai sendo elaborado, num processo de construção de sentidos, tornando-se os referentes objetos-de-discurso. As estratégias são (i) as expressões nominais definidas, formas linguísticas que apresentam uma configuração mínima de determinante (artigo definido ou demonstrativo) seguido de um nome. Esta configuração pode assumir maiores proporções, ao se considerar a possibilidade, dentro dessa estratégia, de se juntarem ao nome os denominados modificadores – adjetivos, sintagma preposicionado e orações adjetivas. (ii) Estratégias de expressão nominal indefinida. Koch (2002: 88), embora admita que essa estratégia não apresenta uma ampla discussão na literatura especializada, reconhece que o processo de referenciação pode ocorrer com expressões indefinidas, com função anafórica. Há uma operação de duas vertentes no uso da estratégia da expressão indefinida: a referenciação de *per si* e o aporte de informação nova, que “leva a uma

reinterpretação daquilo que se segue”. (iii) Uso de pronomes ou elipses. Além das formas nominais, o processo de referenciação pode ser realizado através do pronome, quer sejam pronomes propriamente ditos, quer sejam numerais, advérbios pronominais, entre outras formas. Neste caso, opera-se com processos cognitivos e discursivos, e os referentes são induzidos por uma gama de informações que vão se construindo textualmente. Assim, acredita-se que os processos de referenciação e a organização tópica se entrelaçam numa atividade de interação e co-produção, em que o produtor e o leitor fazem um movimento de mão dupla para resgatar sentidos, sendo que, especialmente, o(s) conhecimento(s) partilhado(s) é (são) fundamentai(s) para a construção textual.

3 Analisando textos das séries iniciais

Para fins dos objetivos traçados para essas reflexões, apresento de forma analítica três textos produzidos por diferentes estudantes do município do Rio de Janeiro para propor os possíveis níveis de conhecimento do estudante na construção textual. O tema proposto está centrado em escrever sobre o personagem principal de uma história que a criança tenha lido. Indica algumas sugestões sobre o que se dizer sobre o referido personagem, a exemplo de “como o personagem é”, “do que gosta”, “o que faz”, dentre outras características.

Texto I:

TEMA: Escreva sobre o personagem principal da história de um dos livros que você leu (como ele é; do que ele gosta; o que ele fez etc.).

ATENÇÃO: Você pode usar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.

A personagem é loira e se chama
Zelda e ela é uma fada
acari e branca e também o nome
é dimquirrel. O que que ela
faz e ficar pelo mundo
todo dia toda noite e ela
vai para o mundo inteiro
para no resaca mais não
para nem um misentinha

O fluxo de informações do texto produzido pelo estudante do 3º. ano da primeira etapa do ensino fundamental atende ao proposto no tema: descrever um personagem. O estudante inicia seu texto, descrevendo as características físicas – A personagem é loira- ela é uma fada. Diz o que a personagem faz – o que ela faz é ficar pelo mundo, todo dia, toda noite e ela vai para o mundo inteiro.

Embora possa espantar (a sociedade!) a falta de domínio ortográfico do estudante, pode-se observar que ele atende ao solicitado na proposta. Ele cumpre exatamente o que foi solicitado. É bem verdade que o faz à maneira dele. Mas, considerando sua escrita, este estudante tem domínio da sintaxe da língua, mantendo o tópico do seu texto, marcado em um único referente como a proposta solicita (Escreva sobre o personagem (...))

TEXTO II

TEMA: Escreva sobre o personagem principal da história de um dos livros que você leu (como ele é; do que ele gosta; o que ele fez etc.).

ATENÇÃO: Você pode usar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.

A FES NO CEU
A TAR-TAR-BU-GA FOI A FES
O VIOLÃO URUBU SAUDI O VIOLÃO QUEB
E LEAJUDO U ZAMIGOS
SOB UMA FESTA
COM ZAMIGO NA FES
E LEAJUDO FOI A FES
MOTO O VIOLÃO

O texto II, também, atende à proposta de escrita. Nós, leitores da literatura infanto-juvenil, conseguimos identificar de que história ele trata. O estudante, ainda, não tem pleno domínio da ortografia vigente. Facilmente se percebe, no entanto, que se trata de um episódio- marcante – da fábula Festa no Céu, o clímax da narrativa. O texto produzido apresenta três referentes que não se repetem, mas que encadeiam o fluxo de informações do texto.

TEXTO III

TEMA: Escreva sobre o personagem principal da história de um dos livros que você leu (como ele é; do que ele gosta; o que ele fez etc.).

ATENÇÃO: Você pode usar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.

O PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA É:
GUILLERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES.
ELE É BRANCO, CARINHOSO, TEM CABELOS VERMELHOS
E É ESPERTO.
ELE ADORA VISITAR OS VELHINHOS DO ASILO QUE
FICA DO LADO DA CASA DELE.
ELE AJUDOU A VELHINHA A RECUPERAR SUA MEMÓRIA
EU GOSTEI DA HISTÓRIA.

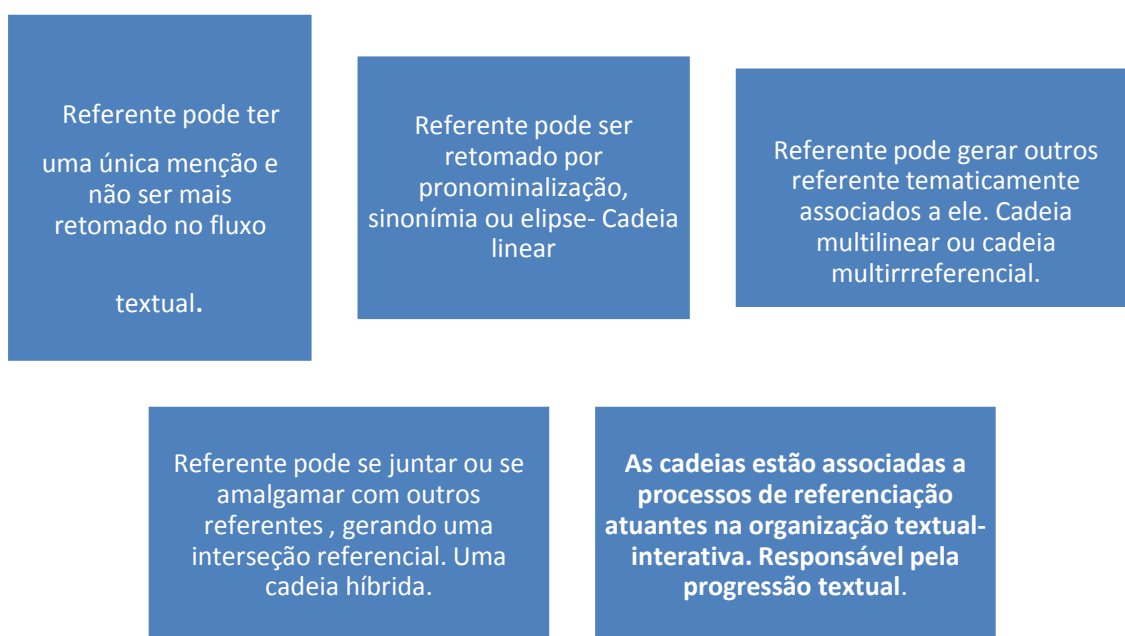
O terceiro texto é claramente uma produção de estudante revela um domínio maior da ortografia. Mas não é só isso. O estudante atende à proposta de produção textual, mantendo um único referente, a exemplo do texto 1, entrelaçando com duas outras menções, a saber: velhinhos e a velhinha, que juntos mantêm o enredamento textual, proporcionando a progressão do texto.

Postula-se que os três textos apresentam domínio da escrita em língua materna em diferentes níveis, a que denomino níveis de letramento. Reconheço as dificuldades apresentadas pelos estudantes, mas pergunto se estas dificuldades não estão relacionadas ao que efetivamente a escola (não) ensina. Esta visão está calcada no fato de que estes estudantes, efetivamente, atenderam ao solicitado, ainda que, provavelmente, se deseja mais do que foi dado por eles. Quais são as dificuldades apresentadas pelo estudante? Excluindo dessa discussão, nesse momento, o que tange ao domínio do código, representado pela ortografia, em nível inicial de letramento, o problema está centrado na organização textual mais simples: começo, meio e fim das idéias, marcadas, textualmente, pela introdução, desenvolvimento e conclusão de um texto. Nota-se que o texto mais produtivo, a que imputamos um nível mais alto de letramento do que o primeiro observa-se a cadeia de organização textual, plenamente

dominada, com a introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos. É tão interessante o fim do texto III- Eu gostei da história -, pois o aluno apresenta um juízo de valor, uma opinião, a coda, no dizer de Labov.

Por fim...

Os estudos ora realizados sobre níveis de letramento na escrita nos levam a postular (até o momento!) cinco possibilidades de construção de objetos de discurso no enredamento textual, a saber:



Pode-se observar que os textos a que apresentados não trazem um referente com única menção sem retomada no fluxo textual, o que denotaria um texto com problema de coesão, pois o referente ficaria “abandonado”. Ao mesmo tempo, não se encontra um texto de nível mais alto em uma escala de 1 a 5. Encontram-se três tipos de cadeia de referência: cadeia linear (texto I); cadeia multirreferencial (texto II); cadeia híbrida (texto III). Logo, são textos que apresentam em níveis diferentes a progressão textual, com processos de referência distintos.

A efetiva construção da linguagem depende de quem fala, de que lugar se fala e com que intenção a fala é produzida: seus usos sociais. Por isso, a opção por uma escola

comprometida com o exercício da cidadania significa pensar a escola como um espaço de interlocução, onde professores e alunos têm sempre alguma coisa a dizer, a partir das suas vivências, reflexões e saberes construídos nas diferentes experiências. Logo, a proposta de escrita deve respeitar dois pilares: o de leitor e o de autor. Uma proposta de escrita que não queira efetivamente saber o que o estudante tem a dizer não se enquadra na concepção de “esfera de atividade linguageira”, postulada por Bakhtin. As diferentes opções sintáticas e discursivas- textuais dos estudantes devem ser objeto de ensino na aula de língua portuguesa, devem ser objetos de reflexão dos professores sobre o que os estudantes precisam aprender. Não se pode vendiar os olhos simplesmente para um não domínio do código, leia-se, ortografia, sob pena de não se ensinar efetivamente a SER, diante do discurso.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: ---. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953/79/92/2000.
- _____. & VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929a/1979.
- BLINKSTEIN, Isidoro. *Kaüspers Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. A referenciação textual como estratégia cognitivo – interacional. In: BARROS, Kazue S. Monteiro, *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: Edufrn, 1999c.
- _____. Expressões referenciais definidas e sua função textual. In: DUARTE, Lélia Parreira (Org). *Para sempre em mim: homenagem a Ângela Vaz Leão*. Belo Horizonte: CESPUC, 1999d.

- _____. *As estratégias de Referenciação textual*. Mimeo, 1998a.
- _____. *A construção discursiva da referência*. Trabalho apresentado no III Colóquio Internacional de Estudos do Discurso. Santiago do Chile (mimeo), 1999b.
- _____. *A referenciação: Construção discursiva*. Ensaio apresentado por ocasião do concurso de Titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, dez. 1999a.
- _____ & MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1998 b) *Processos de referenciação na produção discursiva*. In: D.E.L.T.A, Vol. 14, no especial.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C: Center for Applied linguistics, 1967.
- PAREDES SILVA, Vera Lúcia. *Forma e função nos gêneros de discurso*. Alfa. São Paulo: Revista de Linguística UNESP. V. 41.n.esp, 1997.
- _____. *Variações tipológicas no gênero textual carta*. In: I.V. Koch & K. S. M de Barros (orgs.) *Tópicos em Linguística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1999.

ANÁLISE MORFOLÓGICA DA FALA DOS MORADORES DO BAIRRO PAULO CORRÊA

Mariane de Castro Ferreira (CESP/UEA)
Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

Introdução

Quando nos dispomos a analisar morfológicamente a fala de uma sociedade em particular, primeiramente temos que conhecer e saber de quem estamos falando, nesse caso, dos moradores do bairro Paulo Corrêa, da cidade de Parintins, estado do Amazonas.

Conforme os dados coletados com os moradores, o bairro iniciou-se com uma invasão (movimento onde pessoas de classes sociais desfavorecidas, unem-se com o objetivo de apossar-se de lotes de terras para construírem suas casas) e a partir de então se desenvolveu bastante, com a maioria dos moradores oriundos da zona rural, fato esse, que explica muito bem a peculiaridade do falar de algumas das pessoas entrevistadas.

O bairro pertence à periferia do município de Parintins, e a maior parte de sua população pertence ao que o governo considera “classe baixa”, ou seja, sobrevivem com menos de três salários mínimos, e contam com a ajuda do governo, com programas sociais como: bolsa escola, bolsa família, e etc., para se manterem.

Bortoni-Ricardo (2004. p.72) ressalta que “nenhum falante usa mal a sua língua materna, mas a forma como a usa vai depender de todos os fatores que você já conhece especialmente a variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística”. Então, partindo desses pressupostos, sabemos que cada falar é singular a uma pessoa, assim sendo, nossos entrevistados possuem características diferenciadas em grau de escolaridade, faixa etária, procedência, e etc. Portanto, já podemos levar nossa pesquisa em frente sem pré-conceitos internalizados, mas, sem em momento algum deixar de analisar suas peculiaridades, para assim alcançarmos nossos objetivos, que é analisar morfológicamente a fala dos moradores entrevistados.

1 Morfologia

Em se tratando de um trabalho que visa analisar morfológicamente a peculiaridade da fala de uma sociedade (Bairro Paulo Corrêa) precisamos saber o que vem ser Morfologia. Laroca (2001, p.11) diz que “o termo Morfologia, é tradicionalmente empregado para designar o estudo das formas das palavras de uma língua”. Ou seja, a Morfologia é o ramo da Linguística que trabalha as palavras em seus diferentes usos e construções.

Então, a partir desse pensamento, levando em consideração as falas das pessoas entrevistadas, podemos fazer uma análise a partir das variações linguísticas de cada pessoa, pois sempre em uma comunidade haverá essa variação linguística. “[...] a variação linguística de qualquer comunidade, seja pequena ou um distrito, semirural pertencente a um município, ou grande como uma capital, um estado ou um país, sempre apresentará variação linguística, que decorre de vários fatores”. (Bortoni-Ricardo, 2004, p.47).

Nunca haverá um falar único, mesmo dentro de uma mesma língua, os falares serão sempre singulares, dependerão basicamente de cinco fatores. Ao que Bortoni-Ricardo (2004, p.47-49) classificou em *Fatores Linguísticos*, são eles: “Grupos etários, Gêneros, Status socioeconômicos, Grau de escolaridade, Mercado de trabalho e Rede Social”, esses fatores são determinantes para podermos traçar um ‘perfil’ do falar de cada indivíduo entrevistado.

Mas tratando-se da Morfologia, neste artigo, trabalharemos apenas as questões ligadas a si. A morfologia “[...] conforme os lingüistas divide-se em dois ramos: a morfologia flexional e a lexical” (Laroca, 2001, p. 14). A morfologia flexional “[...] estuda as relações entre as diferentes formas de uma mesma palavra [...] a flexão é uma variação de caráter morfossintático: uma exigência da concordância nominal ou verbal [...]”. (Laroca, 2001, p.15). Ou seja, no processo de flexão a palavra pode até flexionar, mas em nenhum momento ela vai perder o verdadeiro significado de seu radical, e também não muda de classe gramatical. Já a Morfologia lexical “[...] trata da estrutura das palavras e de seus processos de formação; das relações ente paradigmas diferentes, isto é, de formas com paradigmas separados”. (Laroca, 2001, p.15). Diferentemente da morfologia flexional, a lexical pode perder o significado do radical, e dependendo pelo processo derivacional que passou, pode ou não mudar sua classe gramatical, tudo vai

depende do processo. Dentro dessas duas morfologias, (a flexional ou derivacional) a flexão como diz Laroca (2001.p.17) “[...] vai possuir estabilidade semântica: o plural, por exemplo, é sempre plural, ou seja, “mais de um”: bons, flores, livros. Na derivação, como já vimos, podem ocorrer extensões de sentido”.

Sabendo, agora o que trata a morfologia e como a utilizamos “dentro” da Linguística, descreveremos nossa pesquisa enfatizando a análise da fala dos moradores do bairro escolhido.

2 Metodologia

Essa pesquisa propôs-se a analisar, morfologicamente, a fala dos moradores do bairro Paulo Corrêa, tendo em vista uma visão dialética, visto que levaremos em consideração os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais de cada indivíduo. Como metodologia foi utilizado o método Indutivo, que conforme Gil (2010) consiste em três fases, primeiro: observa-se os fenômenos, segundo: compara-se os fatos ou fenômenos com a finalidade a relação existente entre eles, terceiro: generalizamos a relação encontrada entre os fenômenos ou fatos semelhantes.

Seguindo o método indutivo fizemos uma pesquisa de campo, onde aplicamos um questionário com o objetivo de observar a fala dos moradores, a pesquisa foi gravada, e no segundo momento da utilização do método fizemos as transcrições das entrevistas, para poder comparar e analisar os fenômenos morfológicos neles (a fala) existentes.

Na última etapa da utilização do método, fizemos uma generalização dos dados coletados, chegando assim a uma hipótese. Observamos que pessoas nas faixas etárias de 35 a 70 anos tendem a não fazer pluralizações nos substantivos e adjetivos, flexionando apenas os pronomes ou artigos que os antecedem. Já pessoas abaixo dessa faixa etária (35 anos) tendem a pluralizar suas frases flexionando todas as classes gramaticais de acordo com a situação.

Levando em consideração esses aspectos, levantamos a hipótese de que, a fala dos moradores do bairro Paulo Corrêa tende a transitar para um nível considerado mais “culto”, de acordo com a gramática normativa. E isso acontecerá conforme as gerações forem se renovando e aumentando o nível de escolaridade.

3 Perfil dos moradores entrevistados

Para essa pesquisa foram feitas entrevistas com dez moradores do bairro Paulo Corrêa, sendo dois moradores do sexo masculino e oito do sexo feminino, desses dez moradores sete eram de procedência rural, e apenas três de procedência urbana, e levando em consideração o nível de escolaridade das pessoas entrevistadas acima de 35 anos, nenhuma apresentava o Ensino Médio completo e, geralmente, apresentavam uma renda monetária precária. Dois dos dez moradores entrevistados não apresentavam nenhuma noção sobre conceitos políticos. No nível de escolaridade dos moradores abaixo dos 35 anos constava o Ensino Médio completo.

4 Análise e discussão dos resultados

4.1 Morfologia Flexional/Número e Gênero

4.1.1 Classes Gramaticais

As primeiras análises feitas na fala dos moradores do bairro de Paulo Corrêa foram das classes gramaticais. As Classes Gramaticais, conforme a Gramática Tradicional, dividem-se em:

Artigo	Preposição
Substantivo	Conjunção
Pronome	Advérbio
Verbo	Numeral
Adjetivo	Interjeição

Observemos os exemplos a seguir:

“...nós chegemu aqui cum meu cunhado...” (Entrevistado 1¹)

Nós = pronome	Cum = preposição (com)
Cheguemu = verbo	Meu = pronome possessivo
Aqui = advérbio	Cunhado = substantivo

¹ Lino Martins da Costa. 60 anos. Aposentado.

Aqui nessa construção observamos que, mesmo sem ter tido acesso à escola, o entrevistado sabe muito bem fazer as construções de frases e orações, apenas com sua *Gramática Internalizada*.

Vejamos outro exemplo:

“Olha! Uje esta bem bunitu...” (Entrevistado 1)

Olha = Interjeição	Está = Verbo de ligação
Uje = Advérbio de tempo (hoje)	Bem = Advérbio de intensidade
Já = Advérbio	Bunito = Adjetivo (bonito)

Aqui podemos observar algumas palavras que conforme a *Gramática Normativa* são consideradas ‘erradas’. Como por exemplo, o verbo chegar, com seu uso no pretérito perfeito, *chegamos*, ao qual o entrevistado o usa como “*cheguemos*”.

Radical= cheg	Vogal temática = a
Sufixo = emos	

Porém esse falante não faz a flexão do verbo *chegar*, e sim dá uma ‘nova’ flexão, o *cheguemu*, que foi um verbo bastante usado pelos moradores entrevistados.

A questão dessa fala está bastante relacionada à sua origem, por ser oriundo da zona rural e levando também em consideração sua faixa etária (70 anos) e seu grau de escolaridade (analfabeto) ele apresenta bastante os aspectos dos fatores linguísticos. Sendo assim tende a preservar bastante sua variação linguística, mas que de maneira nenhuma podemos dizer que está errado são apenas variações de nossa língua.

4.1.2 Flexões Nos Substantivos/Adjetivos

4.1.2.1 Flexão de número

“...meus pai me educar...” (Entrevistado 2²)

“...nosso filho desde pequeno...” (Entrevistado 3³)

² Maria de Nazaré Peres Tavares. 61 anos. Funcionária Pública.

³ Raimundo Gleuson Gato Guerreiro. 35 anos. Serralheiro.

“...muitas família desestruturada...” (Entrevistado 4⁴)

Observando essas frases, podemos perceber que todos esses falantes sabem fazer as pluralizações em suas falas, mas o que é bem marcante, é que, quando os substantivos vêm acompanhados de um artigo ou pronome, estes (substantivos) não são pluralizados, apenas as palavras que os acompanham anteriormente.

Quando o entrevistado 3 fala: ‘... nossos filho...’. Ele marca o plural apenas no pronome (nossos) já o substantivo (filho) não é flexionado.

Podemos perceber então, o que marca bastante a fala dos moradores entrevistados do bairro Paulo Corrêa é essa singularidade da marcação do plural (que é marcado apenas no *pronome* ou *artigo* antes dos *substantivos* ou *adjetivos*).

E essa pluralização é mais marcante entre os entrevistados nas faixas etárias de 30 a 70 anos, e com Ensino Fundamental incompleto. Outra característica que chama atenção nestas pessoas são que, todas são de procedência rural. Levando em consideração esses aspectos (faixa etária; escolaridade; procedência; status socioeconômico e gênero) temos o que Bortoni-Ricardo, chama de “*Fatores Linguísticos*”. (2004 p.47). Então, o que vem a ser esses “*Fatores Linguísticos*” dentro da sociolinguística?

[...] fatores que apresentam atributos de um falante: sua idade, sexo, seu status socioeconômico, nível de escolarização e etc. [...] esses são atributos estruturais, isto é, fazem parte da própria individualidade do falante. Há outros fatores que não são estruturais e sim funcionais, resultam da dinâmica das interações sociais [...] na prática os fatores estruturais se inter-relacionam com os fatores funcionais na conformação de repertório sociolinguístico dos falantes [...] Em suma, os fatores Linguístico-estruturais podem ser fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e até discursivos. (Bortoni-Ricardo, 2004 p.49).

O que vai influenciar nossas falas são esses fatores, um conjunto todo. A partir desses pressupostos e, levando em consideração os “*Fatores Linguísticos*”, em especial a faixa etária, podemos dizer que essas variações linguísticas, dos moradores do bairro Paulo Corrêa, na faixa etária acima de 35 a 70 anos, tende a ficar mais ‘escassa’ nos próximos anos.

Observemos outro exemplo:

⁴ Dirce Rodrigues dos Santos. 59 anos. Aposentada.

“...meus filhos lindos...” (Entrevistado 5⁵)

Observando essa frase podemos ver que todas as marcas de plural estão de acordo com a gramática normativa, observamos que não há flexão apenas no pronome (meus) como nas frases anteriores, mas também há no substantivo (filhos) e no adjetivo (lindos).

Fazendo uma comparação entre essa frase e as anteriores, fica evidente que existe um maior conhecimento dessa falante em relação à língua de “prestígio”. Mas agora, lembrando-se dos “*Fatores Linguísticos*”, essa falante (Entrevistado 5) apresenta uma faixa etária de 20 anos, possui o Ensino Médio completo, e é procedente da zona urbana, esse conjunto todo leva a falante a ter um contato maior com a “língua culta” o que os outros falantes não tiveram, e talvez não tenham tanto acesso.

Com esses dados podemos dizer que, conforme essa população, que hoje se encaixa no grupo etário entre 35 a 70 anos for desaparecendo, (morrendo), talvez suas variações linguísticas também tendem a desaparecer.

Em relação ao número a sua flexão é geralmente marcada por **S**, Silva (2009, p.52) diz que “[...] a única complexidade no mecanismo flexional de número está nas mudanças morfofonêmicas exigidas por certas estruturas que adicionam diferentes alomorfes”.

De acordo com o exemplo: “... as vez falta muito interesse dos puliticu...” (Entrevistado 2). A palavra vez por terminar em **z** deve ser antecedida de uma vogal tônica ao ir para o plural, acrescenta-se o plural **es**= vezes. Pelo fato de ter tido pouco acesso à escola, essa falante não dispõe de conhecimento sobre algumas regras de pluralizações. Podemos observar que ela faz apenas a pluralização da palavra que antecipa o substantivo “*politico*”, neste caso **dos**, está funcionando como pronome. Já a palavra vez não recebe flexão, que com pluralização ficaria:

Ve^z + **es** = vezes

Terminação em Z	Plural= Ve^zes
Ultima vogal tônica E	Es= Alomorfes

Ultima vogal tônica + terminação em z + Alomorfe= **es**

⁵ Brenda Corrêa d Castro. 20 anos. Estudante.

Essa regra de plural é proposta por Silva (2009, p.55) quando diz que, “[...] os nomes terminados no singular em-s (precedidos de vogal tônica); -r, z,-n, formam o plural com o acréscimo do alomorfe –es[...]”

Já Mattoso Câmara (apud Laroca, 2001, p.47) diz que, “[...] a flexão do plural se daria nos termos nominais, [...]Os nomes terminados em consoantes teriam um forma hipotética em–e assim sendo,vezes=veze+s. “[...] existe apenas um alomorfe de plural –s[...]”

Ou seja, o e seria apenas uma “vogal temática nominal” e não um alomorfe.

4.1.2.2 Flexão de Gênero

A flexão de gênero geralmente acontece por seus determinantes, a determinante de feminino e o determinante de masculino. Só que nem sempre é assim. Conforme Silva (2009, p.48) “[...] nem todas as palavras são marcadas flexionalmente, tais palavras admitem anteposições de um artigo: casa, livro[...] onde as vogais finais não indicam gênero, mas simplesmente registram a classe gramatical”. Ou seja, o que vai dizer o gênero dessas palavras serão os artigos que os antecederão.

Exemplo:

“...a casa como vocês podem ver é assim...” (Entrevistada 2)

Como podemos observar o que faz a distinção de gênero, é o determinante, neste caso o artigo a determinante de feminino que aparece antes do substantivo **casa**. Vejamos outros exemplos:

“...o meu filho o tava doente...” (Entrevistado 1)

Aqui a marcação de gênero está associada ao sexo; **filho**, logo sabemos que, **filho** é masculino, mas o que nos dá essa ideia é o determinante o de gênero masculino.

A flexão de gênero segundo Silva (2009, p.50) “[...] do ponto de vista flexional, ao lado da regra básica de formação do feminino-acréscimo do morfema aditivo –a, em oposição ao Ø do masculino- existem nos seguintes casos[...]”:

- a) **Subtração da forma masculina:** *órfão –órfã (morfema subtrativo)*
- b) **Alternância vocálica redundante e não redundante[...]** *famoso/famosa (morfema aditivo) não redundante, avô/avó e seus derivados (morfema alternativo)*
- c) **Distinção de gêneros diferentes sem flexão:** *o,a interprete; o,a mártir (morfema latente)*

Observando essas flexões, tratando-se de gênero não encontramos tais situações nas falas dos moradores entrevistados, talvez por tratar-se de uma língua Portuguesa

com um nível de complexidade maior. Mas todos os moradores quando entrevistados sabiam fazer as flexões nos gêneros conforme a situação pedia.

Sendo essas as exceções, na qual as flexões de gênero são determinadas ou pelos artigos -a e -o ou pela vogal temática -a no feminino e o morfema Ø no masculino. Ou seja, a flexão de gênero é bastante redundante.

[...] a flexão quando aparece é redundante, por que o gênero é sempre indicado, concreta ou potencialmente pelo artigo[...] o masculino -o que acumula em si o radical e o tema, é suprimida como vogal final átona, ao receber a desinência de feminino -a. A esta luz a oposição o-a é uma **oposição o versus o+a**. (Mattoso Câmara, 2002, p. 64)

Sendo assim, podemos dizer que tanto Silva (2009) quanto Mattoso Câmara (2002), concordam no que diz respeito à flexão de gêneros, havendo mudanças apenas em alguns termos por eles utilizados.

Considerações finais

A partir das análises morfológicas realizadas na fala de alguns moradores do bairro Paulo Corrêa, passamos a conhecer um ‘mundo novo’ cheio de singulares variações linguísticas, o que nos despertou uma vontade de descobrir mais sobre suas falas. E ao avançarmos em nossas pesquisas, observamos claramente como os “*fatores sociolinguísticos*” influenciam diretamente no falar de cada indivíduo entrevistado.

Observamos que pessoas nas faixas etárias de 35 a 70 anos tendem a não fazer pluralizações nos substantivos e adjetivos, flexionando apenas os pronomes ou artigos que os antecedem. Já pessoas abaixo dessa faixa etária (35 anos) tendem a pluralizar suas frases flexionando todas as classes gramaticais de acordo com a situação.

Levando em consideração esses aspectos, levantamos a hipótese de que a fala dos moradores do bairro Paulo Corrêa tende a transitar para um nível considerado mais “culto”, de acordo com a gramática normativa. E isso deverá acontecer conforme as gerações forem se renovando e aumentando o nível de escolaridade.

Portanto, chegamos às considerações que a fala por ser um objeto da língua está em um constante processo de transformações. Depois de analisar morfológicamente a fala dos moradores entrevistados percebemos que a língua nunca é usada de forma incorreta pelo seu falante, cada fenômeno que ocorre dentro da fala, cada estrutura ou sentença usada da forma diferente da língua padrão, tem uma razão de acontecer, uma explicação linguística, histórica ou social. Apesar de nem todos os moradores terem o

conhecimento pleno da gramática normativa da Língua Portuguesa, todos têm sua gramática internalizada, que os permitem modificar e até criar novas orações, sem se distanciar do objetivo principal, que é a compreensão do ouvinte.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stela Martins. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula.**São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Problemas de Linguística Descritiva.** 19º ed. Rio de Janeiro, Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

Gil, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2010.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. **Manual de Morfologia do Português.** 2º ed. Campinas, SP: Pontes, Juíz de Fora, MG: UFJF, 2001.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Aplicada ao Português: morfologia.** 17.ed.São Paulo : Cortez, 2009.

OBRAS CONSULTADAS:

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: os ideais linguísticos do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análises de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Valteir (org.). **Morfologia do dialeto parintinense.** Parintins: Gráfica João XXIII, 2005.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)

Introdução

Como etapa final do ciclo de estudos básicos, o ensino médio, na concepção oficial, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96¹). Nesse contexto, é esperado, também, que haja a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos essenciais, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias, relativas às áreas de atuação.

Em termos dos usos da língua, como prática social de linguagem, o que se constata, entretanto, é que são inúmeros os problemas enfrentados por professores e alunos, nesse nível de ensino, o que passa, certamente, por estratégias inadequadas, repetidas, ao longo dos anos, nas aulas de português, as quais são perpetuadas e se cristalizaram, através do discurso pedagógico, por causa do pouco conhecimento geral, principalmente referente à competência leitora, apresentado pela maioria dos alunos que entram no ensino médio.

Podemos constatar isso, só para citar um exemplo, observando os resultados da Prova Brasil, realizada em 2011, cujos dados são os mais atuais divulgados, conforme o Portal QEdu², que os analisou, destacando que apenas cerca de 22% dos alunos que participaram da avaliação aprenderam o adequado na competência de leitura e de interpretação de textos, na rede pública de ensino, até o 9º ano, etapa anterior ao ingresso no ensino médio. Imagine-se quando a questão tem a ver com a escrita!

E essas dificuldades vão se refletir, mais tarde, quando os jovens tentam entrar no mercado de trabalho. Conforme reportagem do Jornal Correio da Paraíba, de 16 de

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

² Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 17 abr. 2014.

março de 2014³, Anna Carolina Nunes, consultora de seleção e psicóloga, afirma que os erros na escrita reprovam quatro em cada dez candidatas a vagas em estágios.

Dessa forma, como o afirma Buzen (2006, p. 148), “a escrita escolar acabou se transformando em um bem cultural desejável por “medir” a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior”.

Podemos até dizer que isso se dá, pelo menos em parte, à maneira de como o ensino de leitura e de escrita é desenvolvido em nossas salas de aula do ensino básico, tendo em vista o privilégio ainda dado ao ensino de gramática, principalmente no que diz respeito à escolha e à aplicação de conteúdos programáticos, às estratégias de atividades e de correção dessas, e o modo de como a literatura vem sendo trabalhada, cujas principais estratégias pedagógicas consistem em se coletar dados biográficos dos autores e arrolar suas obras. Ou seja: como no ensino da gramática, o que se ensina é a metalinguagem; fala-se em literatura, mas não se lê os textos, e essa prática produz resultados aquém do que as propostas oficiais preconizam para essa etapa de aprendizagem.

Uma questão no ensino médio preocupante é a divisão dos conteúdos ministrados em língua portuguesa como se fossem isolados e não tivessem uns a ver com os outros. Em muitas escolas, os alunos têm um professor para o ensino da gramática, um para o ensino da literatura e outro para os conteúdos que envolvem leitura e produção de textos.

Nessa conjuntura, tendo em vista todos os resultados negativos nas aferições educativas, em longa escala, nós, professores, precisamos trabalhar no sentido de encontrar meios para tornar nossos alunos mais competentes em leitura, em escuta, em fala e em escrita. É imprescindível desvendar “os mistérios” que os tornam tão desestimulados na escola que oferecemos. Certamente ela tem muito a melhorar.

Em princípio, é preciso discutir como os cursos de formação de professores devem trabalhar a multiplicidade de discursos teóricos, e, em consonância com suas diretrizes, viabilizar uma prática reflexiva que conduza o processo de ensino-aprendizagem, a partir de ações pedagógicas que promovam a articulação entre a teoria e a prática, priorizando a interdisciplinaridade e a contextualização, princípios da organização curricular do ensino médio, que propõem que todo conhecimento deva

³ Disponível em: <http://portalcorreio.uol.com.br/noticias/emprego-e-educacao>. Acesso em: 17 abr. 2014.

manter diálogo permanente com outros conhecimentos e que todo conhecimento procure envolver uma relação entre sujeito e objeto, respectivamente.

1 Dos discursos oficiais

Em seu Artigo 214, a Constituição Federal do Brasil⁴, ao estabelecer o que chamou de Plano Nacional de Educação⁵, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, sinalizava para a urgência de se estabelecerem ações que pudessem conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar e, principalmente, à melhoria da qualidade de ensino, de forma que fosse viável, inclusive, formar para o trabalho e promover humanística, científica e tecnologicamente o País.

Em relação ao ensino médio, por exemplo, que passou, inclusive, a integrar a educação básica, reunificando, também, seus objetivos com os do ensino profissionalizante, podemos citar a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) EM 1997; a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a criação, em 2003, do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio); e a publicação de documentos orientadores da ação docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999; as Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN+), em 2002; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006.

É bem verdade que a tarefa de mudar e de fazer diferente não é simples nem fácil. Se, por um lado, as determinações oficiais têm resultado na elaboração dessa série de orientações e normas a serem desenvolvidas e cumpridas; por outro, sérias e duras críticas têm sido dirigidas, inclusive, desqualificando tais iniciativas.

Porém, não se pode desprezar, por exemplo, a contribuição que tem sido dada ao ensino pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de terem sido apresentados já há algum tempo, e, em princípio, parecer ser mais um “modismo”, como o diriam os mais críticos. Não se pode ignorar, entretanto, como o diz Sousa (2004), tal iniciativa e nem

⁴ Disponível em: <http://www.al.ma.gov.br/arquivos/CON1988.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

fazer de conta que essas ideias não existem, só porque ainda não se encontram consolidadas ou normatizadas na escola, ainda.

É necessário entender a importância dos Parâmetros como uma nova visão e buscar, a partir da análise das contradições em relação às perspectivas teóricas por eles apresentadas, segundo Sousa (2004), “traduzir”, através de análises e explicitações dos conceitos, as bases orientadoras do documento, tendo em vista a possibilidade de colocá-lo em prática.

Dentre as contribuições apontadas pelos PCN para o ensino de língua portuguesa, podemos citar o fato de que atrelam os conteúdos a competências e organizam os conteúdos em torno de temas estruturadores, como usos da língua, diálogo entre textos como um exercício de leitura, reflexões acerca da gramática e o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Outra questão importante é que os PCN determinam que o caráter do ensino deva ser essencialmente comunicativo e defendem que a unidade básica da linguagem verbal é o texto, sendo este único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, pois há uma diversidade de vozes em um mesmo texto.

Em relação aos conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, os PCN dizem que estes devem ser deslocados para um segundo plano, ou seja, o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, e a literatura integra-se à área de leitura.

Os Parâmetros também preconizam que o trabalho com a leitura tem por finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de pessoas capazes de escrever com eficácia. Os gêneros textuais, cada vez mais flexíveis no mundo moderno, segundo os Parâmetros Curriculares, devem dizer sobre a natureza social da língua.

De acordo com Kleiman (2003), tal direção apontada pelos PCN desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando a descrever uma diversidade considerável de gêneros, como também a apresentar sugestões didáticas para o uso de textos, enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero.

2 Do trabalho com a escrita na escola

A produção de textos na escola tem assumido relevante importância. É tanto que, em alguns processos avaliativos, como o ENEM, por exemplo, a redação tem nota independente da própria prova de língua portuguesa. A produção textual deixou de ser mais uma atividade nas aulas de português para assumir o status de matéria em si, quase que desvinculada do viés literário e gramatical. Foram implantados nas unidades de ensino médio, principalmente, programas especiais de ensino-aprendizagem, visando um melhor desempenho dos alunos em relação à escrita.

Oficialmente, essa diretriz também foi reforçada, já que, a partir de janeiro de 1978, por determinação do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977⁶, estabeleceu-se a obrigatoriedade de uma prova de redação em qualquer exame vestibular para o ingresso em cursos superiores.

Dessa forma, como se fosse capaz de melhorar o desempenho dos alunos, tal medida foi implantada. Sobre isso, Antunes (2001, p.5), comenta que se pensava em “providenciar para o vestibular um instrumento discursivo de avaliação, capaz de apreender mais fielmente a competência linguística dos alunos e, em consequência, conceder à escola a oportunidade de trazer para os programas questões textuais”.

Tendo em vista tal determinação, as escolas começaram a enfatizar o ensino de redação, que antes era relegado a um terceiro plano. E, o que se viu, conseqüentemente, é que os efeitos da redação do vestibular não resolveram, propriamente, os problemas de escrita dos alunos, que acabou por transformá-la em objeto de ensino, mas, pelo menos, fez surgir, no final da década de 70, inúmeras pesquisas e estudos sobre a questão, trazendo, à tona, o mau desempenho dos alunos nessa frente, incentivando pesquisadores e professores a buscar explicações e, por que não, soluções para o problema.

Não há como negar, entretanto, que o trabalho com a elaboração de textos é árduo e, algumas vezes, improdutivo. Em geral, os professores levam em conta apenas o aspecto formal da produção, apontando desvios que envolvem, principalmente, a estrutura textual do produto final e a aplicação de regras gramaticais.

⁶ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2014.

Na há como fugir da constatação de que escrever na escola tem a ver com simulação, ou seja, simula-se uma eventual necessidade de comunicação e pede-se que o aluno redija um texto, de um determinado gênero. Como o dizia Geraldi (1986, p. 24), na escola, escrevem-se redações, “um exercício que, simulando a função da escrita, o prepara para produzir textos, quando fora da escola”.

Hoje, com o foco do ensino voltado para a noção de gêneros e de sua presença em todas as situações e esferas comunicativas, alguns pontos precisam ser contemplados nessa discussão.

Uma questão relevante que se nos aparece tem a ver com o “para quê” se escreve na escola. Em primeiro lugar, é preciso dar à produção do aluno um caráter utilitário, por mais que a atividade de escrita na escola seja artificial, uma simulação, um treino. É preciso que se pressuponha uma interlocução, pois não se escreve efetivamente, se não se tem para quem escrever. O aluno certamente buscará adequar sua linguagem à situação comunicativa, como também, sabendo-se “lido”, cuidará mais para que seu texto seja coeso e coerente.

Outro fator diz respeito à resposta que todo aluno espera após entregar sua produção ao professor. É necessário que haja um retorno em relação ao que escreveu. Para alguns, os textos escritos na escola (ou para a escola) não são levados em consideração e, quando o professor não os devolve com indicações e comentários, é como se nem tivessem sido lidos. Daí, para que dedicar-se, por que pensar no que vai dizer e cuidar de escrever um bom texto, se isso não vai servir para nada?

Para o aluno, escrever na escola é muito complicado, primeiro porque ele é obrigado a escrever dentro de padrões muito rígidos, previamente estipulados; seu desempenho será julgado e avaliado. Em segundo lugar, a língua tem sido vista e pensada, por muitos, como uma representação gráfica da fala, o que é um grande equívoco. Escrever nunca foi e nunca será a mesma coisa que falar: é uma operação complexa e que atua como complemento da oralidade, cumprindo certas atribuições que vão além das propriedades inerentes a esta. Cuidar para que elementos da oralidade, tão presentes no dia a dia das pessoas, não interfiram no processo da escrita, é uma atividade que exige muito esforço.

A escrita, por sua vez, é profundamente marcada por sua assimilação por parte de camadas sociais privilegiadas que a manipulam. Escrever é, dessa forma, ascender socialmente. Dá status. Escrever dentro de certa modalidade mais formal dá mais

visibilidade ainda. O processo de construção de um texto é uma eterna disputa entre o que se sabe dizer, o que se pode dizer e como é possível fazê-lo, tendo em vista a imagem que se constrói do interlocutor em que se transforma o professor, enquanto detentor de um saber que lhe confere o direito de julgar, de avaliar, de corrigir e de atribuir notas.

Como dito anteriormente, segundo Geraldi (2004, p.128), o caráter artificial da escrita em sala de aula dominará todo o processo de trabalhos com textos. Entretanto, é preciso acabar com a ideia de que “na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dada pela escola”. O texto do aluno precisa passar a ser produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível.

Infelizmente, não há como fugir do fato de que produzir textos na escola será sempre um exercício, um treino, um preparar-se para o efetivo exercício da comunicação através da escrita. O que se deve fazer é procurar tornar essa atividade menos penosa, deixando-se bem clara para o aluno a necessidade que todos têm de se tornar eficientes nessa empreitada.

A avaliação do que os alunos escrevem em sala de aula também tem que levar em consideração o enunciado que foi proposto. O texto do aluno deve ser uma resposta ao que foi pedido pelo professor. Muitos alunos não conseguem entender o que está sendo pedido. É necessário, pois, todo um trabalho no sentido de capacitar o estudante para interpretar propostas e, assim, escrever em resposta ao que lhe está sendo sugerido. Isso faz parte do “jogo” em que se tem tornado a relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem da língua.

Ao propor uma atividade de escrita, o professor deve, antes de tudo, ter cuidado redobrado ao escrever o enunciado do exercício de forma clara, concisa, completa e coerente. Às vezes, o problema não é exatamente de interpretação do aluno, quando não entende o que lhe é pedido ou quando o faz de maneira inadequada, imprecisa, mas sim, de má elaboração da proposta. Ao professor, cabe ser um bom elaborador de textos, para que possa ter mais propriedade para julgar a produção de seus alunos.

Com a importância que se tem dado atualmente ao ENEM, visto que é o processo seletivo que tem sido usado para o ingresso dos alunos na maioria das universidades públicas, muitas escolas passaram a dar mais importância ainda ao trabalho com a escrita nas aulas de língua portuguesa.

Mas o cerne da questão está no fato de que nossos alunos escrevem muito pouco “na vera”, como se diz popularmente. E, se não é uma prática social rotineira e necessária, como ele vai dominar essa ferramenta?

O trabalho com a escrita é árduo. É preciso escrever, reescrever, escrever outra vez, até que se chegue a um texto considerado legível. A escola, infelizmente, parece não ter tempo para desenvolver uma prática assim, tendo em vista todos os conteúdos que devem disponibilizar em seus currículos.

Considerações finais

Diante desse cenário, que nos parece propício por criar condições favoráveis a mudanças, as instituições formadoras precisam repensar os projetos pedagógicos referentes aos cursos de formação dos professores que irão atuar no ensino médio.

Nos programas de formação, a interface entre teoria e prática deve ser o eixo para que se efetue o processo de ensino-aprendizagem numa visão nitidamente sociointeracionista. É preciso, ainda, que haja a possibilidade de uma formação de professores continuada, que se possam obter bancos de horas para a constituição de grupos de estudos e que haja oferta de atividades extracurriculares que incidam sobre as práticas de leitura, de escrita e de reflexão sobre a gramática da língua, além da execução de atividades de extensão que impliquem em convênios entre a universidade e o sistema educacional, no sentido de que o diálogo possa se estabelecer.

Antunes (2003, p.73) aponta que a função do professor ideal é contribuir, significativamente, para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua. Também acredito nessa proposição e sei que é possível conceber e colocar em prática um projeto de ensino-aprendizagem significativo, em que a reflexão se faça sempre presente. E isso será realidade quando a educação em nosso País for prioridade e todos os envolvidos, em todos os níveis e instâncias, pensarem e agirem coletivamente.

A escola “do futuro”, que hoje já se vislumbra, recebe alunos que dominam a tecnologia e desafiam a pedagogia. O papel do novo professor é, pois, guiar o aprendizado. O desafio da escola passa a ser a difícil tarefa de manter-se indispensável.

Nessa perspectiva, o papel do novo professor é acreditar que o trabalho educativo é realização pessoal, por isso precisa sentir prazer em ensinar, estar aberto ao diálogo com todos os envolvidos no processo pedagógico, acreditar em práticas

educativas que extrapolem o ambiente escolar, estimular a criatividade dos alunos e aproveitar suas experiências pessoais em outras áreas para enriquecer suas aulas.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Concepção de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino*. Trabalho apresentado no 13º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM+)*. Brasília: MEC, 2002.

BUZEN, C. e MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 2004.

_____. Prática de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, nº 07, 1986.

INEP. *Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>. Acesso em: 17 abr 2014.

KLEIMAN, Ângela. Apresentação. In DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOUSA, M. E. V. (Org.) *Parâmetros Curriculares em questão: o ensino médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

ANÁLISE MORFOLÓGICA DA LINGUAGEM DOS MORADORES DO BAIRRO DA UNIÃO

Marlene Nunes Prata (CESP/UEA)
Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

Introdução

O trabalho intitulado Análise da Linguagem dos moradores do bairro da União, justifica-se a partir da pesquisa de campo realizado no período 14 a 16/11/2013, na qual foram entrevistadas treze famílias. Os fatores que norteiam o trabalho tanto na Morfologia, na história do Bairro, Linguagem, Família e Educação estão embasados nos teóricos que relatam sobre esses assuntos. O tema foi escolhido devido ao fato de poder proporcionar melhores condições de análise e discussão do assunto, além de aprofundar mais sobre a maneira de falar, conhecendo mais a realidade do Bairro da União. A partir desses tópicos iremos esmiuçar cada parte da pesquisa observando todas as peculiaridades que estão envolvidas nesses estudos.

O artigo está dividido em seis tópicos, o primeiro fala da Morfologia e sua estrutura em seguida apresenta a história do bairro, no qual estão apresentados alguns fatores como a questão de urbanização, escola e família. Depois Materiais e Métodos que serão apresentados como foram aplicados na pesquisa. No quarto tópico, a análise da linguagem das famílias do Bairro da União, no quinto e último as Considerações Finais quando foi feita toda uma reflexão em torno das falas dos habitantes do bairro.

1 Conceitos básicos de morfologia

Segundo Laroca (2001. p.11), “o termo morfologia tradicionalmente empregado para designar o estudo das formas das palavras de uma língua (...) engloba a flexão e a derivação”. A Morfologia é o ramo da linguística que tem como foco, o estudo da forma das palavras de uma língua em seus mais variados aspectos como a estrutura e as derivações, a formação de palavras com várias significações, que possibilita a melhor colocação das palavras, no sentido semântico, ou seja, antes de acrescentar o vocábulo, denominado radical ou tema ou pelos elementos variáveis, desinência, sufixos e

prefixos, analisando primeiro o significado da palavra para não causar estranhamento na linguagem.

O estudo da morfologia está dividido em Morfologia Flexional (ou gramatical) e Lexical, como nos diz Macambira (2001, p. 19) quando define que:

Morfologia **flexional ou gramatical** é o que distingue, uns dos outros, os diversos membros de um paradigma, como o singular **sertão** e os plurais sertões, o masculino **aluno** e a feminina aluna, o presente **ama** e o passado **amei**. **Lexical** é o sentido básico, que se conserva inalterada em todos os membros do paradigma, como em **belo**-bela-belos-belas, **embelezo**-embelezas-embeleza, **belamente**, beleza, **beldade** e com substancia na forma bel.

É importante diferenciar tanto a Morfologia Gramatical como a Lexical, conhecer pelo menos o sentido gramatical tão minuciosamente e as classificações, buscando exclusivamente na forma, nas diferenças e semelhanças e em sua estrutura fonológica, frases e orações. Morfologicamente o verbo possui as flexões de modo, tempo, número, pessoa e voz, podem estar no modo indicativo, subjuntivo e imperativo. Os tempos verbais estão no presente, passado e futuro; as pessoas na 1^a, 2^a, 3^a pessoa do singular e do plural. No lexical podemos ver que uma palavra deriva da outra por meio do sufixo como no exemplo citado acima de “**belo**” que derivou “**beleza**”. Falando sobre flexão e derivação, Laroca (2001, p. 16,17) comenta o seguinte:

O grau não é flexão, mas uma derivação possível para nomes adjetivos e substantivos. Seria meramente opcional e por razões semânticos - estilístico que se faria em derivação como velhíssimo ou cidadezinha [...] a flexão de plural, possessivos, demonstrativos em concordância com nomes substantivos no plural.

Aprendemos que o plural não se muda e vai sempre designar mais de um, como por exemplo: **meninos, mares, cadeiras**. Quanto à derivação, esta forma uma palavra a partir de outra acrescentando afixos para flexioná-las em número, gênero, etc. como na citação dita anteriormente “cidade – **zinha**”, que vem com acréscimo do sufixo. Precisamos entender bem como funciona a morfologia e suas estruturas para analisarmos as expressões das pessoas mais precisamente do bairro da União. Como o exemplo de uma moradora que expressa o seguinte: “*É hoje é diferente já tem, já fico pensando assim que eu tenho “**duazinha mocinha**”, então eu não sei qual minha reação quando eu ver minha filha com alguém, **né** e é um pouco, mas eu vou ter que me segurar, mas que é complicado é que porque agora esse tempo já tá muito elevado*”.

Na frase dessa entrevistada, analisa-se o seguinte: em **mocinha**, é uma derivação do substantivo diminutivo acompanhado do sufixo “**inha**”. O “**né**” não está na norma culta, mas sim na oralidade da maneira como a moradora aprendeu no convívio da sua família, é o modo de afirmação dela.

2 História do bairro

Para conhecermos sobre a história do bairro, alguns moradores relataram desde sua fundação até o presente momento. Visto que, suas experiências contadas são lembranças que reportam aquilo que viveram no espaço e no tempo naquele local, o que Pollak (1985), fala sobre a memória de pessoas entrevistadas oralmente.

[...] Uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada. Mas assim como no caso de uma memória coletiva, essas variações de uma história de vida são limitadas. Tanto no nível individual como no nível do grupo, tudo se passa como se coerência e continuidade fossem comumente admitidas como os sinais distintivos de uma memória crível e de um sentido de identidade assegurados. (Pollak, 1985, p. 37)

O Sr. João Nogueira presidente do bairro nos relata sobre como aconteceu a história do bairro da União: *“iniciou--se no ano de 2008 devido a um movimento de pessoas que invadiram o Castanhal, o qual pertencia ao senhor Paulo Correa. A invasão aconteceu por que há muito tempo não morava ninguém no local, pois este era abandonado, que é também proporcionando estadia para indivíduos ociosos, que praticavam atos criminosos como estupro, brigas de galeras, esconderijo de objetos roubados e uso de entorpecentes, levando o cidadão de bem a promoverem a invasão. A partir desses acontecimentos, foi formalizada uma comissão junto à prefeitura que ocasionou a regularização da área invadida, constituída por decreto municipal, tornando-se um bairro populoso composto atualmente por duas mil famílias, com quinze mil e seiscentos habitantes”*.

Pode-se observar a magnitude dessa comunidade e com ela as dificuldades que estes moradores enfrentaram para ter uma moradia digna e dar conforto aos seus familiares, como nos afirma seu João Nogueira Corrêa que é também presidente da Associação de Moradores do Bairro da União (AMBU), composta por mais de seiscentos associados que apesar de não ter sede própria está lutando para conseguir

uma sede ampla que possa fazer suas reuniões junto com seus associados com bastante conforto. *“Somente através da associação que obteremos varias conquistas para o bairro como a urbanização, água encanada, asfaltamento de algumas ruas com meio fio, e luz elétrica nas casas, só a iluminação pública que é de competência da prefeitura até hoje não tem, os moradores continuam pagando caro, se forem juntar tudo o que pagaram é mais ou menos uns cinco mil reais. Mais pretendo colocar no Ministério Público se as autoridades não resolverem o problema”*.

Viu-se que os moradores precisam da ajuda do poder público para continuar com a urbanização das ruas que ainda faltam, quando chove fica difícil a locomoção para outro lugar, impedindo a passagem até mesmo de pedestre, foi preciso muita luta e ajuda da associação para conseguirem que pelo menos uma parte do bairro ficasse urbanizada. Outro problema grave para essas pessoas é sobre a educação de seus filhos, por que não há escola no bairro e as crianças, jovens e adultos se deslocam para outros locais distantes para poderem estudar, muitas vezes correndo riscos de vida, como nos expõe a moradora Francimary Farias, de 34 anos, que apesar de já ter concluído o Ensino Médio, mesmo assim se preocupa com os que estão estudando e outros que ainda faltam estudar, por isso ela comenta *“A educação é uma segunda família também e as duas são muito importantes, mas infelizmente aqui no nosso bairro não temos escolas para os nossos filhos.”*

Enfatiza-se a importância entre família e educação, as duas devem estar em constante harmonia. Observamos ainda a tristeza dos entrevistados com relação à escola para seus filhos, sabe-se que esta é fundamental na vida dos cidadãos. Portanto, o acesso à escola, aos saberes escolares é condição indispensável para a conscientização sobre o tipo de sociedade que desejamos instituir e o tipo de homem que se deve formar. Segundo Paulo Freire (1987, p. 13)

[...] E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundamentando toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. A educação reproduz assim em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem.

Pode-se dizer que a educação é à base de tudo na vida do ser humano, por isso ao falar sobre escola seu João confirma o que Francimary falou anteriormente: *“não é por culpa da associação, pois existe um projeto de escola, mas infelizmente não saiu do papel porque as autoridades não se interessaram até hoje, a esperança que eles olhem*

para nossas famílias com mais atenção colocando creches, escolas, porque existem muitas crianças que tem necessidade de estudar próximo de suas casas”.

3 Materiais e métodos

Utilizamos no decorrer desse trabalho, a pesquisa de campo no bairro através de gravação. Para o registro oral dessas informações, utilizou-se gravadores de áudio, e a partir do áudio analisou-se os aspectos morfológicos como: a derivação sufixal, o advérbio e a desinência “ mos” na fala de alguns moradores. O método utilizado foi o indutivo, que parte do particular para o geral e o método qualitativo, foi através de questionário que aplicamos aos moradores do Bairro da União.

A partir do Método indutivo que se inicia com dados das situações singulares para uma conclusão geral que pode ou não ser verdadeira, ou seja, vai do particular para o geral, e do Método Comparativo que é aquele que visa investigar diversos indivíduos, grupos sociais, classes, fenômenos ou fatos, verificando suas semelhanças e diferenças, podendo ser utilizado em todas as fases ou níveis da pesquisa, analisamos desde a origem da família até os problemas comuns que afetam a população, como a falta de escola que é prejudicial aos moradores do bairro, que é carente e serve de conscientização para a maioria dos políticos para se preocuparem mais com o bairro. Segundo Lakatos (2008, p. 86):

A Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

4 A linguagem das famílias do Bairro da União: análise e discussão dos resultados

Para que se entenda bem o que é linguagem de um povo, podemos pensar que ela é própria de nós, seres humanos. A linguística é a ciência da linguagem que estuda a comunicação humana, mas não se preocupa com os desvios da norma tradicional, porque cada pessoa tem seu modo de comportamento, sua cultura, seu conhecimento e um linguajar próprio que se aprende no convívio familiar. Câmara Júnior (1989, p. 16-17) diz que “o conceito de linguagem representativa, que é exclusivamente humana,

cada comunidade serve-se de um sistema de linguagem, ou LÍNGUA, cuja propriedade essencial é a de ser representativa”.

Durante a pesquisa de campo, foram entrevistados indivíduos de várias classes sociais, é importante salientar que o bairro possui pessoas com grau de escolaridade diferente, das entrevistadas uma pequena porcentagem não tem acesso escolar, alguns vieram da zona rural, elas falam de acordo com o conhecimento que possuem, conforme aprenderam no seu convívio familiar e social. Observamos profissões variadas, a maioria trabalha como dona de casa, agricultor, soldador, moto táxi, mas tem também, professores, enfermeiras, pequenos empresários e comerciantes.

A seguir se analisará a fala de alguns moradores do bairro da União, começaremos pela jovem Francisca, de 20 anos que não terminou o Ensino Fundamental: *“Mas assim, minha família é bem humilde, mas luta pra ter o que é seu, entendeu? tipo assim, luta por ter suas coisas no caso, ter casa, ter... o necessário pra ter uma vida legal, né e assim eu também to lutando”*.

Percebe-se que na fala da moradora, que não está na norma culta, pois ela deveria ter utilizado “estou” que vem do verbo estar. “**Estou**” é um verbo na 1ª pessoa do singular e está na norma culta. Na fala dela, não está na norma padrão. A linguística não considera errada a fala dela, mas, analisando conforme a gramática normativa, ela deveria ter utilizado o verbo na forma normal dele, estou. **Estou** neste caso, foi empregado no tempo pretérito perfeito do indicativo e é um verbo da 1ª conjugação terminado no infinitivo - **ar**.

Nas entrevistas realizadas com os comunitários, podemos perceber que ocorre essa situação no uso dos advérbios como **assim** e **cá**, lá na fala da moradora Francisca, de 20 anos que possui o Ensino Fundamental incompleto: *“Aí no caso nós viemos pra cá devido ter acontecido algumas coisas **assim**, tipo **assim**, aconteceu na verdade uma tentativa de estupro na minha família, então a minha mãe resolveu sair do local pra não ter que fazer besteira, entendeu?”*

Podemos observar o uso dos advérbios, **assim**, no caso do “assim” é um advérbio de modo e o **cá** é um advérbio de lugar.

Assim, os advérbios primitivos portugueses possuem uma estrutura mórfica pouco complexa, dotada de radical e vogal temática (nos casos em que a terminação vocálica é átona, como nos demais nomes) ou de apenas radical (nos casos em que a terminação vocálica é tônica ou em que a terminação é consonantal) RADICAL + VOGAL TEMÁTICA ZERO. Sim, quiçá, assaz,

bem, mais, menos, acolá, aí, além, algures, alhures, ali, aquém, aqui, através, cá, lá, afinal, assim, mal, melhor, pior, antes, já, ontem, pois, porém. (Henriques, 2011, 84).

5 Análise da desinência “mos” na fala dos moradores do bairro da união

5.1 Flexão Verbal

“O verbo é em português o vocábulo flexional, por excelência, dada a complexidade e a multiplicidade das suas flexões” (Câmara Júnior, 2011, p.104). O autor nos possibilita entender que a forma verbal no princípio indica duas noções gramáticas: tempo e modo/ pessoa e número do sujeito.

5.2 Desinência

Há variadas formas de morfemas em nossa língua, e um deles denomina-se **DESINÊNCIA**. Este morfema tem o objetivo de indicar algumas qualidades na palavra, mas somente quando é acrescentando a ela, diferente do afixo, nunca forma uma nova palavra, mas apenas faz a flexão da palavra de origem.

Partindo dessas informações, analisarmos a desinência “mos” que indica número pessoa: primeira pessoa do plural. Na norma culta do português, o verbo quase sempre está em concordância com o sujeito. Pois existem as exceções como nos infinitivos flexionados, quando é opcional. Câmara Júnior (2011) como já citado, mostra as múltiplas flexões que os verbos em nossa língua aderem, graças as suas simplificações.

Essa análise da fala dos moradores do bairro da união focaliza a flexão /mos/, esta flexão ocorre nos verbos da 1ª pessoa do plural que Bortoni-Ricardo (2011) considera também uma regra variável não padrão no português do Brasil. Por meio de seus estudos, o /mos/ que pertence à língua padrão, pode se transformar em /mu/ ou ser totalmente suprimida. Em nossa pesquisa de campo, a variante /mu/ quase unanimemente, apareceu quando o pronome pessoal “nós”, antecipava o verbo, como se pode ver nas tabelas seguintes:

Morador A	Desinência do “mos”
Desinência padrão	Desinência não padrão
	Nós [viemus]

	Nós [fumus]
	Nós [tamus]
	Nós [recebemos]
	A gente fala
	A gente tapou
Morador B	
Desinência padrão	Desinêncianão padrão
	Nós [sabemu]
	A gente sair
Morador C	
Desinência padrão	Desinêncianão padrão
	A gente tinha
	A gente vai
	A gente [tomo]
	A gente comprava
	Nós [temo]
Morador D	
Desinência padrão	Desinêncianão padrão
	A gente cresce
	A gente temos
	Nós [somu]
	Nós [temu]
	Nós [desejamu]
	Nós [sabemu]

Fonte: Os próprios acadêmicos.

Os moradores A e D deixam notórias as nossas observações. A moradora A, faz uso da variante “mus”, enquanto o D da variante “mu”, sem o acréscimo de /s/ que é desinência de plural. Com uma abordagem sociolinguística, percebemos através de suas escolaridades o porquê da troca da variante padrão/mos/ em suas falas.

A moradora A, estudou até a 7ª série do Ensino Fundamental, hoje em dia, frequenta o Pro Jovem Urbano, por isso conseguiu expressar o uso do “nós” com o verbo flexionado com /s/: (Nós [fumus]). Enquanto o D não usa o /s/, pois estudou até a 4ª série obtendo pouco contato com a norma padrão: (Nós [desejamu]). Outro ponto importante visto nas tabelas é o grande uso do “a gente”, que Bortoni-Ricardo (2011) vê esse pronome de tratamento corriqueiro no português atual. (“a gente” corresponde ao impessoal *on* em francês). A regra gramatical afirma que o sujeito *nós* determina o uso da desinência - mos, enquanto o *a gente* está inserido na forma singular não 1º e não marcada. Saindo da norma padrão, essas duas regras tendem a fundir-se e se obtêm as formas do morador D: (A gente temos) e (Nós vê). “Erros de português” são, na verdade, simples desvios da ortografia oficial. (Bagno, 2004, p. 28).

Devemos olhar essa análise, não como “erros” de língua portuguesa, pois a língua vai muito além da gramática normativa. Houve somente desvios da ortografia oficial, esses moradores tiveram pouco contato com a norma padrão, por isso há em suas falas essa forma arritmica não padrão. Expressões como estas acima são aceitas de forma estética na norma culta, pois o conhecido gramático Evanildo Bechara (2001, p. 555) afirma que expressões como: (A gente temos) soa geralmente desagradável ao ouvido. Para a Linguística essa colocação de Bechara não é levada em conta. O importante é seguir uma lógica, serem regulares, dessa forma constitui uma regra gramatical. “A língua falada é perfeitamente organizada, sistemática e regular.” (Bagno, 2004, p. 28).

A desinência /mos/ na fala dos moradores, teve mudanças significativas se fixarmos nossa análise na norma padrão. Mas não podemos deixar de defender que as desinências /mu/ /mus/ /mo/ ou quando houve apagamento da desinência /Ø/, embora não seja a norma padrão, elas fazem parte da morfologia do português falado no bairro da União. Ou seja, são partes das regras gramaticais próprias da variante de língua dos moradores. Na gramática organizada e comunicável da língua deles é normal o uso dessas desinências.

Considerações finais

A partir da análise morfológica da fala dos moradores do Bairro da União observamos as variações linguísticas desse povo que relatou sua vida através de

entrevistas orais com questionários sobre o convívio familiar, a educação e a origem de bairro e seu funcionamento. Abordamos ainda dentro deste trabalho o estudo da morfologia flexional, derivacional, a classe gramatical do verbo e do advérbio.

O tempo verbal que foi analisado está no pretérito perfeito do indicativo “**estou**”, o verbo está na 1ª pessoa do plural e está concordando com o sujeito e o pronome “**Eu**”.

Todos os indivíduos entrevistados possuem diferentes graus de escolaridade e modo de vida diferenciada. Foi de grande valia para os moradores que puderam fazer suas reivindicações principalmente sobre escola para os seus filhos e para a nossa formação profissional.

No decorrer deste artigo, percebemos que através da aplicação de questionários, nós nos envolvemos, conversamos com vários moradores sobre a vida deles e pudemos aprimorar mais os nossos conhecimentos sobre os serviços públicos que estão faltando no bairro. Há moradores de diversas classes sociais, que falam de maneiras diferentes, devido sua cultura e o ensinamento da sua família. As atividades desenvolvidas foram satisfatórias porque conhecemos um pouco mais a realidade dos moradores do Bairro da União.

Referências

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Parábola, Editorial, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37ª ed.rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORTONI- Ricardo, MARIS, Stella. **Do campo para a cidade:** estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, Editorial, 2011.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. **Princípios de linguística geral:** como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 7ª.ed. Rio de Janeiro, Padrão Livraria Editora, 1989.

_____. **Estrutura da língua portuguesa.**43ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Morfologia:** estudos lexicais em perspectiva sincrônica. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Elzevir, 2011.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. **Manual de Morfologia do Português**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.

LAKATOS, Marconi; Eva Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª. ed. 6ª reimpr. São Paulo, Atlas 2008.

POLLAK, Michael. **Memórias, esquecimento e silêncio**.1985.

OBRA CONSULTADA:

MARTINS, Valteir. **Morfologia do Dialeto Parintinense**. Parintins: Gráfica João XXIII, 2005.

O USO DA LINGUAGEM NÃO-VERBAL EM AULAS DE E/LE

Maurílio Ramon da Silva dos Santos (UFAM)

Introdução

A linguagem não-verbal está sempre presente na comunicação humana e representa mais da metade da informação total. Geralmente, partes do corpo, conscientemente ou não, querem trabalhar, combinando com a linguagem verbal.

A linguagem não-verbal se apresenta também nas teorias de aquisição da língua materna e aprendizagem de uma língua estrangeira. Baralo (2004) define que a idade, o contexto e a situação das pessoas se distinguem: a criança, quando não responde a uma pergunta, se limita a fazer gestos e fica em silêncio; o adulto, se usar deste artifício, pode ser interpretado de maneira errônea, descortês e inadequada, deixando seu interlocutor irritado ou nervoso.

Este trabalho surgiu a partir de experiências obtidas por dois projetos de extensão no Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola de uma universidade da Região Norte do Brasil, em que se propuseram a executar a temática da cultura hispânica mediante filmes e vídeos autênticos. Através deles, verificamos que sua realização despertou a curiosidade para saber se essa forma de comunicar-se poderia também contemplar o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira¹, definindo que aspectos podem conduzir para o ensino.

Assim, definimos os principais fatores para a execução deste trabalho: um levantamento bibliográfico, explicando sobre os estudos da linguagem não-verbal e a influência cultural nela, e a experiência extraída dos dois projetos.

1 O início dos estudos da comunicação não-verbal

Por ser um campo extenso, ainda não há uma definição concreta. É um estudo que é referência em várias áreas, como antropologia, relações públicas, direito, jornalismo e semiótica, além, é claro, da linguística. Segundo Cestero (1999, p. 11), o significado da comunicação não-verbal refere-se a todos os signos e seus sistemas não linguísticos que comunicam, incluindo o aspecto sociocultural.

¹ Doravante E/LE

A obra considerada pioneira nesses estudos é provavelmente a de Charles Darwin, com *As expressões das emoções no homem e nos animais*, publicada em 1872. Nela, as análises das expressões faciais e as observações feitas por ele são aceitáveis para os novos pesquisadores. A partir desta pesquisa, surgem outras que se propuseram a investigar o assunto. A que mais se destaca é a do antropólogo Birdwhistell (1970), principal responsável por adotar os elementos cinéticos e proxêmicos. Em seu trabalho, tendo como instrumento de análise materiais cinematográficos, ele observou como as pessoas transmitem uma informação através das expressões faciais, da postura e do movimento dos olhos. Ele concluiu que apenas 35% do total de uma conversa correspondem à linguagem verbal.

Poyatos (1975) é o especialista no assunto, tanto que suas obras são as mais influentes. Ele se propôs a analisar a comunicação não-verbal para o ensino de línguas estrangeiras, do qual será exposto mais adiante.

Cabe aqui destacar também os recentes estudos realizados pelo professor armênio Mehrabian (2010), que divulgou alguns números que causam certa surpresa: 55% do total da comunicação são realizadas pela linguagem corporal, 38% representam o tom de voz e somente 7% é o conteúdo da fala; ou seja, 93% da transmissão da mensagem é dada pela comunicação não-verbal. Não obstante, sua pesquisa não agradou a todos, pois foi realizada apenas com mulheres, porém sua contribuição comprova o que Birdwhistell (1970) já mostrava antes: os signos não verbais representam a maior parte na transmissão da informação.

Além da disciplina Comunicação não-verbal, que estuda exclusivamente os signos não-verbais, existe outra que estuda de forma muito precisa os sistemas de linguagem não-verbal: a Análise da Conversação, responsável por registrar e descobrir os sistemas da fala na interação verbal. Ela observa dados empíricos de conversas, considerando também as entonações e o uso de gestos que ocorrem durante a interação.

Expressões faciais, entonações específicas, um sorriso, um olhar ou um meneio com a cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado linguístico que está sendo proferido, ou ainda, podem substituir um enunciado linguístico no processo interacional face a face. (Dionísio, 2009, p. 75)

Steinberg (1988) categoriza os elementos não verbais e diz que existe uma tríplice estrutura na interação verbal: linguagem, paralinguagem e cinésica, que “[...] estruturam a sociedade e são por ela estruturados”. A paralinguagem é parte dos sons

feitos pelo aparelho fonador, incluindo os ruídos não-linguísticos; a cinésica é a parte dos movimentos do corpo.

Cestero (1999) diz que a pesquisa da linguagem não-verbal ainda está em fase de identificar, descrever e classificar signos e sistemas. No entanto, com o que já foi pesquisado até hoje, pode-se colocar seus estudos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, através da reunião dos signos e sistemas culturais já existentes e compará-las na própria cultura ou na própria comunidade de falantes.

2 Cultura e linguagem não-verbal no processo de ensino-aprendizagem de LE

Língua e cultura estão interligadas. Se o aprendiz se esforça para aprender um idioma e entende seu lado cultural, ele já avançou bastante no conhecimento.

Cestero (1999) estabeleceu dois tipos diferentes de culturas: Cultura (com C maiúsculo) refere-se às crenças, os costumes, hábitos e o comportamento de um povo; cultura (com c minúsculo) abrange os sistemas de comunicação.

Em seu trabalho sobre a comunicação não-verbal no ensino de espanhol como língua estrangeira, Merinero (1996) especifica, a partir da ideia de que cultura é um conjunto de hábitos:

[...] hábitos que son influenciados a su vez por la comunicación; comunicación que podemos reducir a una transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. Y podemos justificar que cultura es comunicación porque una cultura tiene lugar en una comunidad de personas que comparten roles y patrones de actuación y que perennemente tiene la necesidad de comunicar sobre ellos mismos y sobre su realidad común. (Merinero, 1996, p. 272)

É fundamental compreender o contexto cultural da comunicação. As pessoas podem falar verbalmente de uma maneira, mas seus gestos, ou entonação da voz, ou movimento dos olhos, ou o espaço-tempo promovido durante a conversa pode significar outra coisa. Há também os casos de mal entendidos, devido aos fatores culturais determinados em distintas sociedades. Por exemplo: os argentinos se cumprimentam dando beijos nas bochechas, movimento que um brasileiro talvez possa interpretá-lo de outra forma. Outro exemplo é quando um americano e um japonês tentam estabelecer uma conversa: o americano precisa estar olhando-lhe atentamente em seus olhos e gesticulando com as mãos, enquanto que o japonês pode sentir-se incomodado, pois não o tratam dessa maneira em seu país.

Existem outras formas de mostrar as culturas: as danças, os rituais, as situações do cotidiano, como apresentar-se ou despedir-se de alguém, seja formal ou informalmente.

Isso deve ser ensinado ao aprendiz, pois assim ele também consegue melhorar sua produção no idioma. O estudo da cultura também permite que o aluno faça uma reflexão sobre sua própria forma de viver.

Estudar a língua nas aulas é importante. No entanto, vivê-la, com experiências culturais, misturando a linguagem verbal e não-verbal, garante uma eficácia recompensadora para o aprendiz, integrando-o mais rápido à língua meta.

Os projetos que fizeram este trabalho ser desenvolvido tinham como temática a cultura também, e isso será mais detalhado mais adiante.

Os elementos que constituem a comunicação não-verbal podem ser divididos em três categorias (Poyatos, 1975):

1. Signos e sistemas culturais: referem-se ao corpo e seus movimentos – incluindo os sentidos – e a utilização de determinados objetos que estão relacionados com a pessoa;
2. Sistemas de comunicação não-verbal: a paralinguagem – elementos relacionados com os movimentos realizados pela voz - e a cinética – os gestos;
3. Sistemas de comunicação não-verbal culturais: aqui se incluem os estudos da proxêmica – espaço – e da cronêmica – o tempo.

A este último, Poyatos (1975) define seu objeto de estudo o término “culturema”, uma unidade significativa de atividade ou não atividade cultural, com um valor simbólico. Ele divide-os em quatro fases, as quais Cestero (1999) reformulou em apenas três: cenários modelo, culturemas básicos e os primários. Cenários modelo são todos os ambientes possíveis de uma cultura, sejam os exteriores – praças, parques – como os interiores – casas, bares, restaurantes; culturemas básicos são os signos culturais mais gerais de um cenário modelo – como exemplo, numa rua o barulho é um culturema acústico, a mistura de cheiros é um culturema olfativo, o movimento das pessoas é um culturema cinético, etc; os culturemas primários são os hábitos de comportamento e ambientais que geram os culturemas básicos – exemplo: no grande barulho das ruas, são culturemas primários o tom elevado que as pessoas usam, a utilização de meios de transporte, as obras de reparação, etc.

A partir do abordado, podemos estabelecer as funções da comunicação não-verbal:

- Substituir a linguagem verbal quando seja necessário;

- Adicionar informação ao conteúdo;
- Resolver deficiências verbais;
- Regular a interação oral;
- Favorecer as conversas simultâneas.

O ensino da cultura deve ser apresentado inicialmente, dependendo do conteúdo e do nível, de forma implícita, mostrando os hábitos menores dos hispânicos, e depois explicitamente, com hábitos mais gerais. Os professores de língua estrangeira devem proporcionar aos alunos uma interação com a língua meta, o que pode ser obtido através de situações reais do cotidiano de um país, “jogando” o aluno no meio cultural. Ele se disporá de estruturais comunicativas da gramática e, para auxiliá-lo, fará movimentos perceptíveis, transmitindo sua mensagem. Assim, ele adquire sua fluidez e professor desenvolve nele o enfoque comunicativo. Na prática docente de espanhol como língua estrangeira, já existem livros e dicionários que contém gestos identificadores da cultura de determinado país.

Os elementos paralinguísticos são percebidos na nossa vida. Por exemplo, em uma conversa por telefone, saberemos como a pessoa está mediante sua entonação da voz, ou o silêncio, ou as emoções transmitidas em sua fala. Numa sala de aula, além destes elementos, existem os movimentos cinéticos, os gestos que os alunos fazem para chamar a atenção, a postura deles durante uma apresentação, o olhar que informam entre si sobre algo, etc. (Cestero, 1999).

Em uma aula de língua estrangeira, o ideal para a disposição das cadeiras dos alunos deve ser em formato de meia lua. O motivo se deve também pela comunicação não-verbal: a proxêmica faz referência ao espaço entre os interlocutores. Hall (1963) determina as distâncias básicas na interação: até 50 cm é a área de intimidade; 125 cm para o ambiente de trabalho e de dois a três metros para a zona pública. A estratégia do formato de meia lua das cadeiras facilita o envio de sinais não verbais, ajuda na visualização do espaço do professor, evita climas desagradáveis entre os alunos – pois todos se veem – e dinamiza o trabalho. A cronêmica também está envolvida, pois se relaciona ao tempo em que acontece a difusão da mensagem, mesmo que seja uma fração de segundos.

O ensino da linguagem não-verbal, assim como o da verbal, deve ser dividido pelos níveis de escolaridade. Os critérios para sua definição são, conforme Cestero (1999): maior e menor funcionalidade; maior e menor frequência de uso e a dificuldade para a realização de determinado signo. No nível básico, devem-se mostrar os elementos não verbais – paralinguagem, cinética, proxêmica e cronêmica – com atividades de construções linguísticas de uso frequente; no nível intermediário, trabalham-se as expressões fixas de uso frequente, adicionando mais elementos paralinguísticos; no nível avançado há a ampliação desses signos não verbais.

3 Experiências

Os dois projetos desenvolvidos tiveram como temática a cultura hispânica por meio de filmes e vídeos². Consistiu em apresentar características culturais dos países da América Central e do Sul por meio de vídeos e filmes. Foram definidos vários aspectos e, entre eles, a linguagem não-verbal, o qual se manteve nos dois projetos. O público-alvo participante foram alunos do 8^a e 9^a anos do Ensino Fundamental de uma escola pública e uma comunidade urbana na zona oeste da cidade de Manaus.

A metodologia utilizada era composta, além de vídeos e trechos de filmes, de atividades lúdicas, o que motivou o público. Um jogo de mímica simples e análise dos gestos do material audiovisual foi o necessário para a execução do trabalho. Também foi feita a organização das cadeiras em meia-lua nas possibilidades disponíveis, como propõe Cestero (1999).

O conteúdo dos vídeos possuía carácter publicitário, educativo e de entretenimento, além do cinematográfico, utilizando algumas cenas do filme *Crónicas de una muerte anunciada*³, em que se exibiam aspectos cinéticos – como dirigir-se a alguém e apresentar-se, e paralinguísticos, como a entonação da voz das personagens em alguns contextos de comunicação. Alguns elementos não-verbais caracterizam aspectos socioculturais da sociedade colombiana.

As pessoas participantes, motivados pela exibição dos vídeos, interessaram-se pelo assunto e fizeram uma reflexão, percebendo o que antes não viam: a influência da linguagem não-verbal em suas vidas.

² Cultura hispânica através de Filmes (2010) e Cultura hispânica Centro-americana através de filmes (2011).

³ Dirigida por Francesco Rosi em 1987, baseado na obra de Gabriel García Márquez, de nome homônimo.

Como acadêmicos participantes dos projetos, percebemos que as considerações expostas por Poyatos (1975), Cestero (1999) e outros são, de fato, concretizadas na interação conversacional, além do fator sociocultural ser de extrema importância no que tange o ensino de LE, mas especificamente de E/LE. Neste aspecto, notamos que, mesmo um país vizinho ao nosso – no caso a Colômbia, contexto espacial da obra apresentada – pode demonstrar diferenças culturais na comunicação não-verbal.

Encaminhamentos

Além da variedade de línguas existentes no mundo, ainda existe uma que todos sabem transmiti-la, dependendo da cultura. A comunicação não-verbal pode ser um fator decisivo para o rumo de uma conversa, pois como se constatou pelos estudos realizados e pelos projetos executados, é um instrumento importante e que complementa o ensino do E/LE. Por ser um campo bastante amplo, como referido na introdução, as possibilidades de pesquisa são quase infinitas, e podem desenvolver-se não só na linguística, como também em várias áreas científicas.

Referências

- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri: Arco/Libros, 2004.
- BIRDWHISTELL, Ray L. *Kinesics and Context: Essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1970.
- CESTERO, Ana María. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Arco/Libros, 1999.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 69-99.
- MEHRABIAN, Albert. *Personality & Emotion Tests & Software: Psychological Books & Articles of Popular Interest*. Los Angeles: self-published, 2010.
- MERINERO, Sonia Izquierdo. *La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE: Actas VII (1996) Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0269.pdf> Acessado em 08 jun. 2012

POYATOS, Fernando. *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo, 1994

STEINBERG, Martha. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

O USO DOS LAPTOPS EDUCACIONAIS COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Milene Mírian Araújo Monteiro (SEMED)

Josiano Régis Caria (SEMED)

1 Introdução

O uso das tecnologias atrai cada vez mais a população para seu uso, em todos os momentos das nossas vidas utilizamos esses recursos tecnológicos para facilitar o nosso dia-a-dia. As crianças utilizam cada vez mais esses equipamentos sem nunca precisarem estudar para manusearem um celular ou um game. Ferreiro (2009) diz que “assistir a chegada de uma tecnologia ou já nascer com essa tecnologia instalada na sociedade são situações diferentes”. Pois as pessoas que nasceram antes do “boom” das tecnologias têm mais dificuldades de lidar com tais aparatos tecnológicos, no entanto os que nasceram com essas tecnologias, aprendem mais rápido a manuseá-las. Desta forma, aproveitando a facilidade de aprendizagem por essas crianças das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é que utilizamos os laptops educacionais para facilitar a aprendizagem da escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental pertencentes a uma Escola Pública Municipal de Manaus da Zona Oeste, com o método de Heloisa Villas Boas baseado em estudos linguísticos.

A Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desenvolve vários projetos que incentivam o uso das tecnologias nas salas de aula, esses projetos são executados pelos formadores dessa instituição utilizando os vários recursos tecnológicos que as escolas possuem como, mesas educacionais, laboratórios de informática Proinfo, projetor Proinfo, Linux Educacional, Lousas Digitais e PROUCA, que é o Projeto Um Computador Por Aluno no qual as escolas recebem um Laboratório Móvel com quarenta e seis computadores contendo um sistema operacional baseado na plataforma Linux chamado Mandriva com vários softwares educacionais e objetos de aprendizagem em que podem ser utilizados nas disciplinas do ensino fundamental I e II.

Porém, esses equipamentos estão em desuso pelos professores, porque muitos se sentem despreparados para a utilização dos mesmos. Então, em uma ação da GTE, na qual são realizadas oficinas em serviço com a presença do professor, alunos e formador os professores são orientados em como utilizar esses equipamento e seus softwares como recursos em suas aulas, chegamos à referida escola e percebemos que além de não utilizarem as tecnologias os professores ainda estavam tendo problema no processo de alfabetização, pois muitos não são alfabetizadores e ainda se tem muitos percalços no sistema e nas universidades quanto ao ensino da leitura e da escrita.

Quando se fala de sistema, refere-se ao incentivo ao uso dos recursos tecnológicos, como por exemplo, tempo para preparar as aulas, já que se requer tempo para planejamento e muitos professores trabalham três horários sem tempo para planejar suas atividades, e na universidade ainda está começando essa visão da necessidade de se discutir o processo de alfabetização nas escolas públicas. Mas o maior incentivo ao uso das tecnologias parte do querer do professor, ele precisa apropriar-se das tecnologias em detrimento de sua função. “A experiência não é formadora nem produtora é a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” (Nóvoa, 1996, p.417).

Diante do exposto o objetivo principal dessa pesquisa foi de analisar o desenvolvimento da aprendizagem da escrita desses alunos do 3º ano do Ensino Fundamental mediante o uso de laptops educacionais (UCA – Projeto Um Computador por Aluno) em sala de aula nas Oficinas em Serviço da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Utilizando como elementos norteadores estudos linguísticos feitos por Cagliari e estudos metodológicos de Heloisa Vila Boas que desenvolveu uma alternativa diferenciada para o processo de alfabetização, sem o uso da cartilha assim como sugere Cagliari e as concepções da Informática Educativa (TAJRA, 2009).

2 Percorso teórico-metodológico

Saber qual método é melhor de se usar na sala de aula é impossível, pois é necessário utiliza-lo para sabermos identificar. Cagliari (2009, p.82) diz que “nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor”. O empenho e conhecimento do professor nesse momento são primordiais.

Existem diversos paradoxos que circundam o processo de alfabetização, um deles é quanto ao uso da cartilha pela maioria das instituições de ensino, que causa um desconforto por parte dos pesquisadores, professores e instituições. Cagliari diz que:

Pode parecer paradoxal, mas em nenhuma cartilha se explica à criança que temos várias formas de representação gráfica, ou seja, vários tipos de alfabeto em uso, e, em geral, de maneira misturada. Por exemplo, a escrita de forma é diferente da escrita cursiva, e como! A criança vai aprender e escrever deve se sentir perplexa diante desse fato. (Cagliari, 2009, p. 82)

Discute-se aí a fonologia, pois as letras possuem vários fonemas e isso causa confusão na cabeça das crianças, como saber que a letra “c” tem um som quando precede as letras e, i e outro som diante de a, o e u, ou que a letra “e” pode algumas vezes ter o som de “i”. O fato é que isso não é explicado para as crianças e não faz o menor sentido para elas causando uma perplexidade como diz Cagliari. Entretanto muitos professores insistem em usá-la, talvez por ser um método pronto com manual de utilização onde ele não precise se desgastar para planejar suas atividades como requer os métodos propostos atualmente. Isso faz com que as crianças tenham uma aprendizagem técnica, sem significado tornando ainda mais difícil a aprendizagem. Diz Cagliari:

[...] Embora a cartilha tenha em tão alta estima a escrita e faça com que tudo, no processo de alfabetização, gire em torno dela, constata-se que ela não sabe quase nada a respeito do sistema de escrita e, pior ainda, divulga muitas ideias estranhas a respeito desse assunto. (Cagliari, 2009, p. 89).

Outro paradoxo existente é quanto à escrita bastão e a cursiva, qual é a melhor para se aprender? Alguns escritores dizem que é óbvio ser a escrita bastão, pois essa faz parte da vida da criança, ela está presente em todos os momentos de suas vidas, ao ler um livro, nos jornais, em placas, outdoors e na televisão tornando difícil a associação por parte das crianças. “Sem dúvida, a escrita cursiva é importantíssima, fundamental na nossa cultura, mas não me parece ser a mais adequada de ensinar alguém a escrever” (Cagliari, 2009, p. 8). Ferreira tem a mesma opinião quando diz:

[...] Bem-vinda a tecnologia que elimina destros e canhotos: agora se deve escrever com as duas mãos sobre um teclado; bem-vinda a tecnologia que permite separar ou juntar caracteres, de acordo com a decisão do produtor; bem-vinda a tecnologia que confronta o aprendiz com textos completos desde o início. (Ferreira, 2009, p. 19)

Essa é uma visão sobre a contribuição que a tecnologia trará futuramente no processo de aprendizagem da escrita, pois num futuro próximo não vai importar se a criança escreve

bastão ou cursiva, se é canhoto ou destro, pois todo esse processo de aprendizagem se dará nos teclados de um computador.

A proposta metodológica de Heloísa Vila Boas traz uma abordagem construtivista e sócio-interacionista partindo da bagagem social e cultural da criança e o meio em que vive, trabalhando através da participação em conversas informais formando os conceitos necessários com os alunos. O professor, com o papel de mediador, interlocutor e escriba, em alguns momentos, desenvolve as etapas criadas por Heloísa, baseada nos estudos linguísticos. BOAS confirma dizendo que:

É falando e ouvindo, interagindo com quem está a sua volta, formulando livremente hipóteses sobre suas formas, que se aprende a língua materna... Para que o aluno domine habilidades de uso, na modalidade falada e escrita da língua, é condição necessária que ele possa operar concretamente com ela observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos em diferentes contextos e situações. Tomar posse da palavra, descobrir, dentro dos limites impostos pela própria língua, novas formas de expressão, sendo sujeito ativo como foi no processo de aquisição da linguagem. A consciência de que sabe e de que tal saber foi construído ativamente, por um percurso de descobertas, traz consigo um imenso prazer para o aluno: o de saber que pode aprender e, por conseguinte, o aumento de sua potência de agir. (Boas, 1996, p.12)

Essa metodologia traz inovações que contribuem para o processo de aprendizagem da escrita facilitando a vida dos alfabetizadores que não conseguem alcançar seus objetivos pelos métodos tradicionais. Para Boas (idem), o ensino da leitura e da escrita só se concretiza quando contextualizado a vida das crianças.

A presente pesquisa foi realizada com três meninos e três meninas de 8 a 10 anos de idade do 3º ano do Ensino Fundamental pertencentes a uma Escola Pública Municipal da Zona Oeste de Manaus. Iniciamos essa pesquisa com as aplicações de Formulário Diagnóstico com perguntas fechadas e abertas preenchidas pelo pesquisador durante o segundo semestre de 2013 seguindo orientações estabelecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC). As crianças avaliadas, mal conseguiram ler uma frase simples como “João bate o prego” e nem de analisar a frase, não conseguiram escrever um ditado de palavras simples como “o macaco come banana”, estavam todas no nível silábico alfabético, conforme análise baseada na “psicogênese da leitura e escrita” de Ferreiro e Teberosky.

O método de alfabetização de Boas é desenvolvido através de nove unidades e nove etapas que estão interligadas formando uma sequência e iniciada por temas escolhidos pelas crianças a partir de situações criadas pelo professor, primeira etapa. Esses temas

podem ser histórias em quadrinhos, contos de fadas, parlendas, ou outro que faça parte do cotidiano das crianças.

O tema escolhido em nossa pesquisa foi contos de fadas, escolhemos a história de João e Maria que foi exposto através de um vídeo, utilizamos para isso o projetor de multimídias. Todos assistiram com atenção ao vídeo e abismados com a tecnologia. Após assistirmos ao vídeo, conversamos sobre a história para que eles pudessem aprender a analisar o que assistiram, reponderam perguntas como onde foram os meninos? Como eles se chamavam? Eles tinham medo? O que aconteceu quando o menino tocou na parede? E o que aconteceu depois? Essas perguntas são importantes pois ajuda aos alunos a interpretação de texto, visto que muitos leem, mas poucos sabem o que leram.

Em seguida fizemos o reconto, agora o professor era o escriba. Nesse processo, o texto é escrito igual a linguagem oral das crianças, com os “erros” de ortografia e de linguagem que as crianças da idade apresentam. Essa escrita é feita no quadro ou em uma folha de papel quarenta quilos utilizando a escrita bastão ou script, no nosso caso utilizamos o computador, pois é o objeto utilizado para a pesquisa. Sem corrigirmos os erros, como propõe Cagliari:

[...] O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção do texto desperta numa criança. (Cagliari, 2009, p. 107)

Mas, argumentamos após o texto pronto, que determinadas palavras não utilizamos na linguagem escrita. Adoraram o processo de criação e ficaram entusiasmados com o processo. Passamos para a etapa seguinte, a etapa 2, que é a escolha de frases e palavras-chave, sempre atendendo aos critérios de complexidade das palavras, utilizamos para esse momento as palavras-chave CABO E MATA que fazem parte da Unidade 1, proposta por Boas, as consoante B/C com som de K; M/T com as vogais A e O.

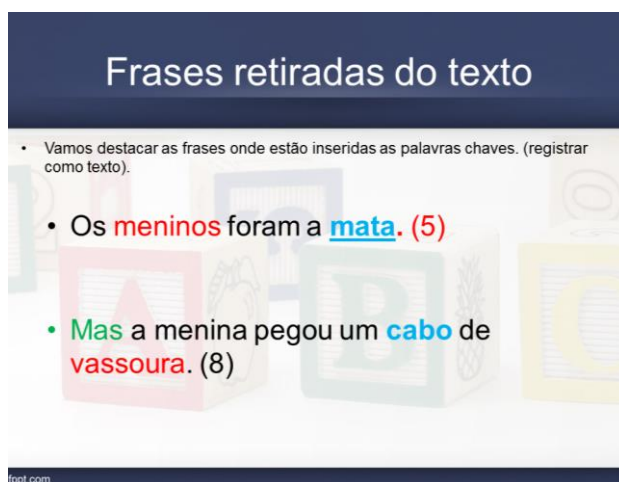


Figura 1. Slide com as frases escolhidas do texto das crianças.

Na terceira etapa, fizemos o registro dessas frases no quadro, mas continuamos a utilizar o computador com o projetor. Após o registro, passamos para a quarta etapa, esse foi o momento no qual o professor junto com as crianças leem as frases e aqui cabem algumas atividades que foram realizadas na sala com o auxílio dos laptops, como explicar as crianças o que são palavras e o que são letras, depois contar as palavras, os espaços, reconhecer as letras maiúsculas no início das frases e o ponto final como indicação do final das frases, trocamos o ponto final pelo ponto de interrogação e explicamos sobre a funcionalidade do mesmo. E sobre o significado das palavras-chave. Isso faz com que a criança sempre busque sentido no que lê, despertando o senso crítico e gosto pela leitura. Ferreiro confirma isso quando diz:

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto. (Ferreiro, 2009, p. 27)

Na quinta etapa, fizemos a análise das frases e a leitura das mesmas analisando-as sintaticamente. Boas afirma que:

Sendo a leitura uma atividade de produção de significações, tais operações, incidindo sobre a criatividade da linguagem, encaminham a criança a buscar sentido naquilo que lê desde o início do processo. Permitem mudanças nas frases e instauram a situação real do diálogo, tal como ele é usado nas diversas situações sociais. (Boas, 1996, p. 20)

Trabalhamos a contextualização das palavras CABO E MATA, em outras frases criadas pelas crianças, com os significados possíveis, conforme as frases criadas por elas e percebidas na imagem abaixo:

Frases Criadas

- O homem **mata** o meio ambiente.
- As árvores são da **mata**.
- O Gean foi para a **mata**.
- A **mata** serve para a gente cuidar da natureza.

- O **cabo** da TV liga a tv.
- O **cabo** da vassoura é grande.
- No computador tem um **cabo**.

ppt.com

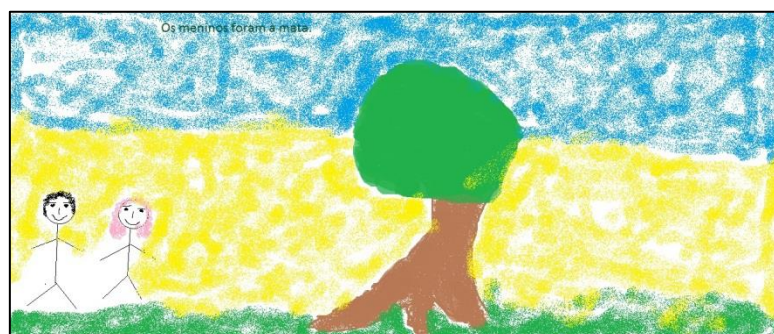
As frases criadas mostram claramente a apropriação do uso da cartilha, as frases são curtas com palavras simples, muito semelhante as cartilhas utilizadas no ensino atualmente. Cagliari (2009, p.87) diz que “A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional”.

A forma que se ensina é importante para desenvolver competência leitora nas crianças. A forma como se aprende, desenvolve habilidades especiais na criança ampliando a competência leitora. Heloisa Vilas Boas propõe uma metodologia totalmente nova em que se desenvolve a capacidade leitora do aluno de uma forma lúdica e que contribui para esse processo de leitura de mundo. Ao passo que o ba be bi bo bu, apenas treina o aluno sem desenvolver o senso crítico, a criatividade e outras características intrínsecas do escritor.

A atividade a seguir foi elaborada ainda com um computador e projetor em que as crianças leram e copiaram as frases no editor de texto do linux chamado Writer e em seguida ilustraram as frases no Tuxpaint, software do Linux educacional. Para categorizar e preservar a identidade dos alunos denominamo-os de A e seu respectivo número.



Figua 2. Imagem de A1 – 9 anos



Figua 2. Imagem de A2 - 8 anos

3 Resultado e discussão

Os alunos ficaram muito entusiasmadas ao manusear o computador, realizaram a atividade tranquilamente sem nenhuma dificuldade, a não ser pelo fato de não conhecerem o software e suas ferramentas, bem como, descobriram quais palavras começam com as mesmas sílabas que estávamos trabalhando, ca – bo – ma – ta. Em seguida montamos os paradigmas, que são feitos com palavras com as mesmas sílaba, e com os mesmos sons.

Com essas sílabas formaram outras palavras. Criamos um jogo, elaborado em VBA, no qual os alunos respondiam diversas questões relacionadas a essas sílabas, conforme as ilustrações abaixo.

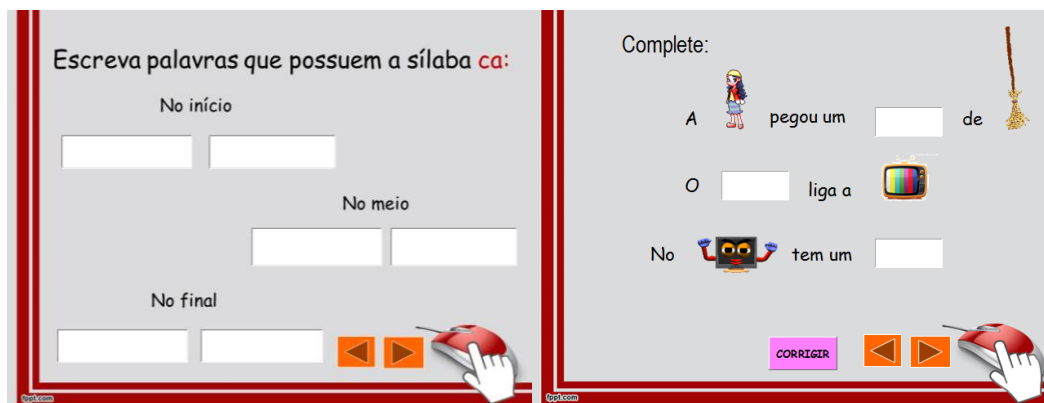


Figura 3. Jogo das sílabas

Percebemos que os alunos encontraram várias outras palavras que começavam ou terminavam com as sílabas que estávamos trabalhando, então desenvolvemos a formação de novas palavras com as mesmas sílabas, essa atividade foi feita no editor de texto e nesse momento, eles formaram muitas palavras diferentes, umas existiam e outras não, então eles foram lendo as palavras enquanto o professor as escrevia na lousa. Com a produção oral e escrita de novas frases utilizando as palavras formadas desenvolvendo assim o desenvolvimento da leitura e escrita. Usamos nesse momento a apreensão dos fonemas através do exercício de comutação. Cagliari (2009, p. 77) fala que “[...] O teste de comutação joga com os eixos sintagmático e paradigmático para descobrir, através da montagem dos signos linguísticos, quais sons distinguem palavras ou não e em que contextos sintagmáticos isso pode acontecer”.

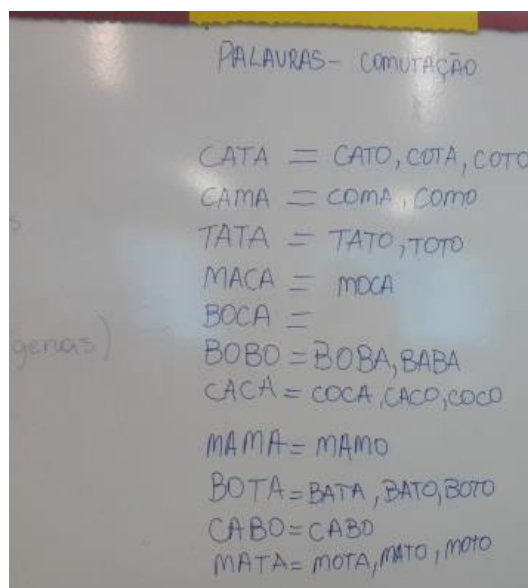


Figura 4. Comutação de letras feita pelos alunos.

Nessa atividade eles perceberam que se mudarmos somente uma letra ou uma vogal, a palavra pode mudar de sentido.

Para a surpresa do professor, as seis crianças conseguiram construir frases, claro que com as sílabas trabalhadas e todos criaram suas frases ainda no editor de texto. Nesse momento, procuramos trabalhar a leitura, e a operação sintática, verificando o gênero, o campo semântico e as pessoas dos diferentes discursos. Vejam abaixo as frases criadas.

- BOBO MAMA NA CAMA
- TATA MAMA NA BOCA
- BOBO MATA TATA
- CACA BOTA CAMA NA MATA
- TATA BOTA CACA NA CAMA

Todos os softwares t, Luz do saber e Gcompris, trazem consigo uma gama de possibilidades tornando o aprendizado significativo para as crianças, pois além de aprenderem a escrita, aprenderam, também, a utilização do laptop e suas ferramentas educacionais. Tajra diz que:

O ganho do computador em relação aos demais recursos tecnológicos, no âmbito educacional, está relacionado a sua característica de interatividade, a sua grande possibilidade de ser um instrumento que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada, visto que ele só executa que ordenamos; portanto limita-se a nossos potenciais e anseios. (Tajra, 2001, p. 49)

O computador é um equipamento que possibilita interatividade o tempo inteiro e em tempo real, atrai a atenção das crianças, facilitando a aprendizagem.

Após todos esses estudos da primeira unidade proposta por Boas, ainda temos mais oito unidades, a segunda trabalha as consoantes V, L, P, N e acrescenta-se a vogal E, a terceira unidade, as letras F, D, S e R intervocálico, LH e as vogais I e U, a quarta unidade as consoantes S e R inicial, J e NH, a quinta SS e RR, G antes das vogais A, O, E e U, a sexta unidade N, R e S travando Sílabas (no final da Sílaba); C junto da vogal E, que na comutação estará perto de I e QU e na unidade 7, R após a consoante B (realizar a comutação com outras consoantes) CR, DR, PR, FR, VR, TR, GR) Z, CH e GU.

Eles reclamaram das aulas do professor, disseram que eles só escreviam e ficavam cansados, com a nossa proposta eles participaram das aulas felizes. Segundo relato do professor, eles esperavam ansiosos pela nossa presença na escola.

O aluno A3, que não gostava de escrever nas aulas convencionais do professor, sempre saía com o caderno em branco das aulas, segundo o professor. Nas nossas aulas era o

primeiro que terminava as atividades de escrita. O aluno A2, não falava quase nada na sala, era sempre introspecto, mal respondia sim ou não, conhecia somente o alfabeto, e não lia absolutamente nada. Após as nossas aulas ele passou a se comunicar melhor, escrevia no computador com mais rapidez, e conseguia ler todas as palavras que trabalhamos, foi o que mais descobriu palavras e criou frases.

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa era de analisar o desenvolvimento da aprendizagem da escrita de alunos do 3º ano através do uso dos laptops educacional e softwares educacionais livres, assim como outros recursos tecnológicos que a escola dispunha como o projetor, utilizamos como recurso metodológico as novas concepções de alfabetização de Heloisa Vilas Boas e as perspectivas de Cagliari sobre a linguística.

A nova forma de alfabetizar de Heloisa Vilas Boas, trás consigo uma metodologia inovadora e efetivamente rápida de se alcançar resultados, porém é necessário que os professores recebam formações continuadas para utilizá-la de uma forma mais segura. Essa formação perpassa pelos dois pontos da pesquisa, a alfabetização e as tecnologias. Pois, trabalhar com tecnologias em uma sala de aula com 35 ou 40 alunos não é muito fácil, requer mesmo o “querer” do professor para o uso das mesmas caso contrário, pode-se ter a escola mais aparelhada do mundo, mas ele não utilizará.

Quanto aos desafios que surgem no decorrer das aulas requer também, uma preparação por parte do professor, é necessário que as instituições vejam essa necessidade de uma forma holística, pois a maior dificuldade encontrada foi a falta de habilidade do professor com as tecnologias, o medo de manuseá-las e danificá-las. Weiss confirma dizendo que:

Os computadores estão chegando a nossas escolas. Diante deles, encontram-se professores com sentimentos diversos: a satisfação de estar participando de uma realidade tecnológica, até pouco tempo futurística, a ansiedade por descobrir “tudo o que esta máquina pode fazer” a sensação de não “levar jeito” com essas coisas ou, ainda, o medo de enfrentar as mudanças que chegam com a Informática Educativa. (Weiss, 1998, p. 13)

As tecnologias estão chegando às escolas trazendo satisfação e ao mesmo tempo pânico para os professores.

Nas escolas da prefeitura de Manaus, isso acontece diariamente, por isso a atitude da Gerência de Tecnologia Educacional de oferecer as formações em serviço para os professores da rede, pois partimos primeiramente de uma conquista do professor, uma espécie de convencimento. Em contrapartida, encontramos os alunos ávidos em querer

utilizá-las e totalmente destemidos, aliás essa é uma palavra que não faz parte de seus vocabulários.

Os nossos objetivos foram parcialmente alcançados, levando em consideração que não trabalhamos todas as unidades até aqui, porém conseguimos fazer com que os alunos desenvolvam a escrita de uma forma diferenciada e fizemos com que o professor entenda que o importante não é o conteúdo e sim a qualidade do ensino que ele está propondo aos seus alunos. Também o fizemos entender que não é mais possível ensinar da mesma forma que aprendemos, os tempos mudaram e tudo evoluiu igualmente ao nosso público, quadro e giz (ou pincel), não satisfazem as suas necessidades. Pra que competirmos com as tecnologias se podemos utilizá – las a nosso favor?

Com esse trabalho, segundo relato do professor, os alunos passaram a ser mais participativos nas aulas, apesar de ainda cobrarem muito do professor a utilização do PROUCA. E o professor passou a utilizar os Laptops uma vez por semana nas suas aulas, pois percebeu que os alunos ficavam muito mais motivados quando ele utilizava tal recurso.

Como sugestão, indicamos aos professores a utilização dessa metodologia com o software luz do saber, criado pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, que trabalha exatamente com a alfabetização e a inclusão digital, em que possibilita aos professores as criações de aulas interativas com tipos de atividades variadas onde o professor poderá utilizá-las em suas aulas para facilitar o processo de aprendizagem da escrita dos seus alunos.

Referências

BOAS, Heloisa Vilas. **Alfabetização nova alternativa didática**: outras questões, outras histórias. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 2. Ed. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

_____. **Alfabetizando sem o BA BE BI BO BU**. 2. Ed. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Emília Ferreiro tradução de Claudia Berliner. 3. Ed - São Paulo : Cortez, 2009. – (Coleção Questão da Nossa Época; v. 95).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999

NÓVOA, Antônio. **História da educação: percursos de uma disciplina. Análise Psicológica**, Lisboa, n.4, 1996, p. 417-434.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 3. Ed. rev., atual. E ampla. –São Paulo: Érica, 2001.

WEISS, Alba Maria Lemme. **A INFORMATICA E OS PROBLEMAS ESCOLARES DE APRENDIZAGEM**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

O LÉXICO RIBEIRINHO PRESENTE NA POÉTICA DE J.J DE SOUZA

Miriam da Silva Pinheiro (CESP-UEA)

Gleidys Meyre da Silva Maia (CESP-UEA)

Introdução

A intenção desse artigo é apresentar algumas reflexões sobre como se dá o trabalho de escritura literária, fruto de uma pesquisa maior denominada “Memória viva: acervo digital da obra literária de J.J. de Souza”¹. Esse projeto já realizou o levantamento das obras desse escritor parintinense a fim de catalogá-las e analisá-las.

J.J. de Souza possui publicada três obras literárias: “*Crônicas, Contos e Poemas Parintintins*”, “*Parintins: a ilha do folclore*” e “*Contos e Lendas da Amazônia*”, lançados respectivamente nos anos de 1987, 1989 e 1993. Além dessas obras publicou em jornais e revistas locais e nacionais várias crônicas e artigos jornalísticos.

Durante a leitura dessas obras percebemos que o trabalho de escritura de J.J de Souza passa indiscretamente pela cultura ribeirinha com características linguísticas típicas de cenários vivenciados pelo homem do interior. Essa tipicidade aponta para um dialeto com variações morfológicas, em que certos traços da língua sofrem pequenas variações, devendo-se isso as diferenças culturais, educacionais e sociais. Assim, o dialeto será uma variedade local ou regional de uma língua, que apresenta particularidades fonéticas e eventualmente lexicais.

O léxico é uma das áreas trabalhadas nessas obras para uma reflexão, faremos um levantamento de tais léxicos que irá incluir a descrição e explicação de um uso específico da língua de determinada região, que no caso é a região Amazônica, delimitando-se ao município de Parintins, retratado na obra “*Crônica, contos e poemas Parintintins*”.

¹ Em desenvolvimento pelo Núcleo de Investigação da Cultura e da Educação do Baixo Amazonas – NICEBA. É fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas – FAPEAM, através do Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC, sob a orientação da professora e orientadora descrita no item anterior.

A obra tem como cenário Parintins e as comunidades vizinhas pertencentes a uma região denominada Baixo Amazonas. As narrativas de J.J. de Souza são caracterizadas como gêneros de histórias curtas, causos e lendas, todas retratando ribeirinhos que ali residem. Os personagens geralmente vivem em pequenos povoados, sítios ou as margens do rio onde praticam pesca artesanal de subsistência, atividades extrativistas e cultivam pequenos roçados para a subsistência familiar. Esses ribeirinhos em sua maioria são oriundos do nordeste brasileiro, que migraram no auge da borracha em busca de dias melhores. Entretanto, a floresta é muito extensa e a única maneira de sobreviverem é reunindo-se e indo aos municípios mais populosos vender farinha, macaxeira e outros produtos de suas roças ou artesanatos ou ainda a criação de animais. Os ribeirinhos também possuem fortes características indígenas, por utilizarem técnicas para a exploração de bens subsistencial.

Diante disso percebemos que a construção do vocabulário ribeirinho teve duas grandes influências: a nordestina e a indígena. Para Freire (2004), *o português é língua hegemônica na Amazônia há apenas 150 anos*. Até então nessa região havia a presença da Nheengatu e demais línguas das nações existentes. A partir destas e outras variáveis que se construiu o vocabulário específico dessa região. Através das expressões *arrodear, bucho e desconforme* que trazem traços nordestinos, assim, como *carapanã, empachado, jururu, pitiú* que fazem parte dos traços indígenas.

Essas especificações do vocabulário ribeirinho, esse contato com outros povos e região contribuíram para o surgimento de um léxico específico de suas vivências, e característica próprias dessa região.

1 Construção lexical

Na linguística, a palavra é quem nomeia e refere a realidade, sendo com isto um instrumento de representação do mundo do homem, gerando assim um valor relativo e não absoluto. CUMPRI (2012, p.42)

Pode-se dizer que o léxico vem ser a forma de registrar o conhecimento do mundo, ou seja, um sistema aberto que englobará o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história que constitui um bem cultural.

O homem passa a nomear os seres, objetos e as coisas ao seu redor fazendo isso à medida que vai conhecendo o ambiente no qual convive e faz parte, vai criando um mundo do qual vem ser parte integrante, gerando o léxico das línguas naturais através

de atos e experiências que vão passando. Como resultado desse processo podemos estabelecer um dicionário de uma língua, gerando algo como um acervo lexical que irá ser um patrimônio cultural de um povo que registra, define e descreve o léxico como cultura dos falantes dessa língua. Existem razões básicas para a formação de palavras:

Assim, a razão básica de formamos palavras é a de que seria muito difícil para a nossa memória – além de pouco prático – captar e guardar formas diferentes para cada necessidade que nós temos de usar palavras em diferentes contextos e situações. (BASÍLIO, 2003, p. 10)

Uma atividade de construção e reconstrução dos sentidos realiza-se através da produção de enunciados em um determinado momento (tempo), lugar (espaço) e um enunciador (sujeito), o qual irá construir e reconstruir significações por meio da interpretação de sua realidade.

Podemos dizer que uma criação lexical passa por duas fases. A primeira fase seria a invenção de uma palavra em si. A segunda fase refere-se à aceitação que esta terá por parte dos falantes. É nessa fase que ocorrerão mudanças na língua com o surgimento de léxicos, inserindo tais termos ao vocabulário de um grupo linguístico.

A língua depende diretamente do indivíduo falante, por essa razão é inegável o contato entre cultura e língua. O contato faz com que haja variáveis socioculturais, ou seja, cada indivíduo de uma comunidade acaba por adquirir um vocabulário daquele determinado lugar, que aqui é o caso do ribeirão parintinense através da poética de J.J. de Souza.

2 Análise da poética de J.J. de Souza

Para analisar a poética de J.J. de Souza foram escolhidos quatro “causos” da obra *“Crônica, contos e poemas Parintintins”*. São eles: “A jibóia Miquilina”, “A visagem da caixa d’água”, “Um amor entre irmãos e uma tragédia”, e “Evocação”. Nesses “causos” a presença de léxico é significativa e demonstra com bastante intensidade o tema aqui relatado. A partir desse ponto é que analisaremos as obras citadas anteriormente e tomaremos o que é essencial a esse trabalho: o léxico ribeirão.

J.J de Souza ao escrever a obra “crônicas, contos e poemas parintintins”, nos apresenta um vocabulário significativo em sua especificidade, pois revela os contatos do escritor com as culturas indígenas, tapuias e outras culturas linguísticas.

No conto “A jibóia Miquilina” o narrador apresenta os seguintes vocábulos: *juta*, *hinterland*, *regatão*, *estúrdio*, *forró-bodó*.

Juta é uma palavra de origem indiana, utilizada para fabricação de tecidos, e no Brasil seu cultivo concentra-se apenas na região Amazônica trazida pelos japoneses em meados de 80, nascendo desta uma variedade depois de adaptada aos solos amazônicos; no poema a *juta* era trocada por Augustinho (personagem) com seus alimentos, ele possivelmente venderia essa *juta* para fabricação de cordas, lonas, telas, sacos e etc.

Estúrdio no dicionário² quer dizer extravagante, esquisito e incomum. No conto esse termo passa a ser utilizado pelo autor para descrever as características do personagem Augustinho como “*caboclo estúrdio e assíduo conhecedor dos usos e das coisas e costumes da zona rural (...)*” (SOUZA, 1987, P. 39). No conto *estúrdio* está fazendo referência a um caboclo bastante agitado e esperto, diferente do que o dicionário apresenta, nota-se com isso que *estúrdio* para os ribeirinhos refere-se a um significado diferente do que o dicionário diz.

Na palavra *forró-bodó* ouve um acréscimo de palavra que aqui no caso é o *bodó*; o *forró* adveio da palavra *For All* na 2ª guerra mundial, tropas americanas sediadas oficiosamente em Pernambuco proporcionavam festinhas em barracas para divertir sua tropa e convidavam as populações locais para anunciar que a festa estava prestes a começar com isso colocavam uma placa em frente ao local da festa com frase *For All*. A palavra *Bodó* faz referência a um peixe da família *Loricariidae*, também conhecido como *acari*, *cari*, *boi-de-guará* e *uacari*, esses peixes são exclusivos de água doce.

No conto a expressão *forró-bodó* no contexto ribeirinho designa-se a um local em que as pessoas da comunidade se encontram pra dançar: “(...) adorava um *forró-bodó* e em cada localidade onde pernoitava, não perdia tempo, logo contraia um novo amor, principalmente na região do Paraná do Albano e Caburi”. (SOUZA, 1987, P. 39)

O autor faz uso de mais dois léxicos durante a narrativa desse conto:

“Perereca” andava bastante lento, em sua máquina, um Victor Diesel de seis cavalos, quando chovia para o motor funcionar era um Deus nos acuda. Tinha que ser tratado com muito carinho e esquentado a maçarico, senão era prego na certa. Por isso pesava semanas e semanas percorrendo o nosso *hinterland* realizando trabalho de *regatão*. (SOUZA, 1987, p. 39)

² Dicionário do Aurélio on-line . Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Esturdio.html>. Acessado em 17/04/2014.

Nessa citação há dois léxicos presentes, são eles “*hinterland*” e “*regatão*”.

Ao relatar o “*nosso Hinterland*” o autor estar querendo dizer que são os interiores percorridos, *Hinterland* é uma palavra de origem alemã que significa terra de trás, ou a parte menos desenvolvida de um país, menos dotada de infraestrutura. Essa expressão foi adotada pelos ribeirinhos para que estes pudessem se referir as comunidades que existem às margens do rio Amazonas.

A palavra *regatão* refere-se a um mercador ambulante que, em barco ou canoa, percorre o interior parando nas comunidades e freguesias para vender seus produtos. Tratavam-se de jovens migrantes de origem árabe, que povoaram a Amazônia na época do ciclo da borracha e se tornaram vendedores de miudezas, com suas Canoas cheias, indo ao encontro dos ribeirinhos, que passaram a chamar-lhes *regatões*.

Ao analisarmos essas palavras, logo percebemos que pertencem ao vocabulário desta comunidade linguística, pois em nenhum outro lugar encontraremos o uso das palavras, a exemplo de *regatão*, com tais significados. Elas passam a pertencer a um determinado banco lexical da comunidade, que nesse caso são os ribeirinhos presentes na obra de J.J de Souza.

Regatão é uma palavra que já está dicionarizada e que já faz parte do vocabular brasileiro, mas seu uso é empregado somente na Amazônia.

Outra obra que demonstra a presença de um léxico ribeirinho na poética do autor, e o conto “A visagem da caixa D’água”. Já há a presença do léxico presente na palavra *Visagem*. No termo ribeirinho uma *visagem* é uma alma que pertence a outro mundo, assombração ou até mesmo fantasma. A grande maioria dos ribeirinhos acredita em seres sobrenaturais, e que estes possuem algum poder utilizados tanto para fazer o mal quanto o bem. A palavra *visagem* derivou-se do francês *vinage*; no conto essa palavra é aplicada aos termos indígenas, em que os curandeiros e pajé referiam-se as seus ancestrais e antigos moradores da região, dependendo de como estes foram na terra, bons ou ruins, seus espíritos assim seriam.

Zé Molongó andava paquerando a mesma cabocla acontece que Severino, soberbo e pávolo, sabedor que parintinense é cheio de superstição e tem pavor de visagens, costumava-se a encontrar com “Bita” às sextas-feiras todas, altas hora da noite debaixo da caixa d’água. (SOUZA, 1987. P. 43)

Percebemos ainda que, nessa citação existe a palavra *pávolo*, devida do arcaísmo, termo esse usado para quem é orgulhoso demais, muito utilizado ainda nos

dias de hoje pelas pessoas de mais idade moradoras do município, e muito forte pelos ribeirinhos. O autor nessa obra faz menção a Severino um personagem descrito por ele como *soberbo*, *pávolo* e sabedor das crenças e que sabia o quanto as pessoas tinham medo de *Visagens* e do que estas poderiam fazer-lhes de mal.

A palavra *tupé* é de origem indígena, no dicionário Aurélio significa esteira grande, em que se secam ao sol alguns produtos de lavoura. Aparece nesse conto, utilizada para descrever tapete feito de palha, em que os personagens se agasalham.

O sem Molongó, também paquerador de Bitá combinou com ela um encontro debaixo da mesma caixa d'água onde havia por antecipação colocado um confortável tupé para se agasalharem amorosamente. (SOUZA, 1987. P. 44).

Outro léxico presente é o que tem referência à visagem e faz parte da fala do personagem Zé Molongó:

(...) Zé Molongó diz pra si: “vou ver de perto essa miraanga”, e cada vez mais caminha sem parar de um lado para o outro, a um metro de distância Zé Molongó diz: “vamos ajustar conta, infame miraanga”. (SOUZA, 1987. P. 44)

Miraanga é um tipo de visagem que pode fazer tanto o bem quanto o mal, muito temida pelos ribeirinhos.

O conto “Um amor entre irmãos e uma tragédia” podemos destacar a palavra *jirau* utilizada pelo autor para descrever onde a personagem estava realizando suas tarefas diárias.

É verdade, admite Jandira ao se livrar do braço do fraterno, depois, tranquilamente ela se dirige até o jirau, sem se dar conta do estranho brilho que reluz no olhar do irmão. (SOUZA, 1987. P. 47)

A palavra *jirau* veio do Tupi *yu'ra* e significa espécie de plataforma. Essa palavra possui diversos significados, em um primeiro momento a palavra Jirau é referente a estrados ou palanques de construção definitiva ou provisória; em outro significado *Jirau* é para descrever um estrado de vara ou de tela de arame que serve para colocar panelas, pratos, vasilhas para secar.

Há ainda outro significado para a palavra *jirau* denominado para uma espécie de grade de varas, sobre esteios fixados no chão, que serve de cama nas casas pobres e também de grelha para expor ao sol quaisquer objetos.

No contexto ribeirinho há o quarto significado, *jirau* é uma palavra neste conto utilizada pelo autor-narrador para descrever um tipo de pia improvisada, onde a fonte de águas na maioria das vezes é um balde com água do igarapé.

Notamos nesses quatro significados que cada um advém do local de origem. No primeiro significado *Jirau* é utilizado pelos arquitetos e trabalhadores de construções; no segundo e no terceiro utilizado pelos moradores do nordeste e sua maioria.

Jirau no sentido de pia tem somente significado na região amazônica daí a importância de estar comparando aos outros significados.

É importante ressaltar que obra de J.J. Souza em sua maioria é narrada na terceira pessoa do singular, e a maioria dos léxicos presentes nelas advém de suas falas, ou seja, não é basicamente o personagem quem apresenta esses léxicos e sim o próprio autor demonstrando a presença forte do regionalismo parintinense presente nos contos.

Considerações finais

Estudar o léxico ribeirinho nos possibilitou observar o desenvolvimento das atividades linguísticas através da diversidade da língua.

Ao analisarmos esses léxicos presente na poética de J.J. de Souza pudemos perceber a singularidade que há no linguajar dessa região e o quanto seu vocabulário é rico de crenças e histórias.

Portanto, através da poética de J.J. de Souza conseguimos observar a maneira como os ribeirinhos possuem o conjunto de léxico bastante significativo para os estudiosos e moradores, podemos ressaltar que os falantes da língua são responsáveis não só por novas criações lexicais, mas também pela aceitação deste processo, pela adoção dessa inovação. O léxico é uma parte “viva” da língua, que está sempre aberta a inovações oriundas da diversidade dos seus usuários.

Referências

- Aurélio, Dicionário do Aurélio on-line. Disponível em: <http://www.dicionarioaurelio.com/Estudio.html>. Acessado em 17/04/2014.
- BASILIO, Margarida. Teoria Lexical. São Paulo-SP: Editora ática. 2003.
- CUMPRI, Marcos Luiz. Algumas reflexões sobre léxico e gramática. In: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/41/90>. Acesso em: 02/04/2013.
- FREIRE, Sérgio. Amazonas – Expressões e termos usados no Amazonas – Manaus: Editora Valer, 2011.

RIOS, Dermival Ribeiro. Grande dicionário da língua portuguesa – São Paulo: DCL 2009.

SOUZA, João Jorge de. Crônicas, contos e poemas parintintins. Manaus: Método, produções e publicidades. 1987.

CULTURA, IDENTIDADE, HIBRIDISMO E ESTEREÓTIPO

Nair Ferreira Gurgel do Amaral (UNIR/RO)

*Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho
(Sampa - Caetano Veloso)*

Introdução

Os versos acima, extraídos da letra da música – Sampa, de Caetano Veloso¹ descortinam com maestria o universo do impacto cultural causado pelo despreparo das pessoas em contato com outras culturas que não a sua. Uma xenofobia tênue, às vezes, porém radical e intolerante na maioria dos casos.

A escolha, não casual desses versos, deve-se a uma reflexão que me propus neste artigo a respeito da diversidade cultural. Por que o narcisismo, em suas mais diferentes nuances, ainda permanece vivo nas sociedades atuais? Por que, por exemplo, temos dificuldades enormes para aceitar hábitos e costumes que nos são estranhos e, principalmente, por que a tendência é classificar o que é diferente daquilo que vivenciamos no nosso dia a dia como feio, esquisito, errado ou anormal?

Nosso principal objetivo é evidenciar preconceitos e estereótipos existentes na sociedade como um todo, mas especificamente em Rondônia. *Discutimos também mecanismos para a superação das relações preconceituosas que se estabelecem no âmbito da sociedade, propiciando a aceitação às diferenças, reconhecendo que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos correlatos.*

Este trabalho apoia-se nas seguintes concepções e teóricos: Cultura (Homi Bhabha, 2003); Identidade cultural (*Stuart Hall, 1998*) e *Hibridismo cultural* (Néstor Canclini, 2006).

Para expor as imagens concebidas a respeito desta região, começamos pela necessidade de explicar, através dos vários ciclos de ocupação pelos quais Rondônia

¹VELOSO, Caetano. *Sampa*. Disco: Muito (Dentro da Estrela Azulada) Lançamento: 1978. Gravadora: LP/CD Philips/Polygram. Disponível em: <http://www.caetanoveloso.com.br/sec_busca_obra>. Acesso em: 01/05/2011.

passou, a origem dos migrantes que ajudaram na formação e ocupação das cidades e municípios nos respectivos ciclos. *Busca-se, assim, uma reflexão mais abrangente e teórica a respeito dos processos que constroem sociedades híbridas e que colocam os diferentes em contato permanente, exigindo da sociedade contemporânea um convívio com a heterogeneidade. Retomam-se, aqui, as discussões de como podemos entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica.* O campo é minado, porém compensador, desde que tenhamos em mente que ‘nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro’.

Dessa forma, mostraremos que não existe mundo sem cultura nem falta de identidade. A relação entre os dois termos é distinta e ao mesmo tempo imprescindível: um não sobrevive sem o outro.

Com a concepção de que cultura é o complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, morais, leis, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade, correspondendo às formas de organização de um povo, seus costumes e tradições, discordamos das definições que confundem cultura com as noções de desenvolvimento, educação, bons costumes, etiqueta e comportamentos de elite.

1 Movimentos Migratórios no Estado de Rondônia.

Como pretendemos valorizar os aspectos culturais da história rondoniense, iniciamos com um *tour* pela formação e ocupação do Estado de Rondônia.

O estado de Rondônia é uma das 27 unidades federativas do Brasil e está localizado na região Norte. Seus limites são: os estados do Mato Grosso (a leste), Amazonas (ao norte), Acre (a oeste) e a República da Bolívia (a oeste e sul). O estado possui 52 municípios e ocupa uma área de 237.576,167 quilômetros quadrados e sua capital é a cidade de Porto Velho.

A formação territorial de Rondônia se define com a criação do Território Federal do Guaporé, em 13 de setembro de 1943 que nasceu com quatro municípios: Porto Velho, Santo Antônio do Madeira, Guajará-Mirim e Lábrea (devolvida ao estado do Amazonas em 1945). Em homenagem ao marechal Cândido Mariano Rondon, o Território Federal do Guaporé teve sua denominação alterada para Território Federal de Rondônia, em 17 de fevereiro de 1956.

Podemos dizer que a ocupação humana da área geográfica que constituiu hoje o Estado de Rondônia aconteceu por “ciclos” ou “fluxos”, responsáveis pelo processo de povoamento e desenvolvimento da região. Neste estudo, denominaremos esses movimentos de “fluxos migratórios” por nos interessar sobremaneira a questão da migração. Vejam o resumo a seguir:

Figura 01 – Quadro Resumo dos Fluxos Migratórios em Rondônia

FLUXOS	DATA	MARCO PRINCIPAL
Do Ouro I	Séc XVIII (1776-1783)	Forte Príncipe da Beira
Da Borracha I	Séc. XIX (1879 – 1912)	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
Do Telégrafo	Séc. XX (1907 – 1915)	Criação de postos telegráficos
Da Revolta da Chibata	Séc. XX (1910)	Degredo no navio Satélite
Da Borracha II	Séc. XX (1942 – 1945)	Soldados da Borracha
Da Mineração	Séc. XX (1954 – 1962)	Construção da BR-364
Da Agricultura	Séc. XX (a partir de 1970)	Criação do Estado de Rondônia
Do Ouro II	Séc. XX (1978 – 1990)	Degradação do rio Madeira
Da Construção das Usinas Hidrelétricas	Séc. XXI (2008 – 2011)	Construção da Usinas de Santo Antônio e Jirau

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A partir da segunda metade do século XVIII, acontece o movimento que os historiadores costumam denominar de “Ciclo do Ouro”. O acontecimento mais relevante desse período foi a construção do Real Forte Príncipe da Beira que tinha como um dos seus objetivos a defesa dos interesses de Portugal contra a cobiça espanhola. O interesse por esta região aconteceu, na época, em função da grande quantidade de ouro existente.

A mão de obra especializada especialmente em paragens tão distantes era um problema sério naquela época. Pedreiros, carpinteiros e artífices diversos foram trazidos do Rio de Janeiro e de Belém do Pará. “Mais de duzentos homens trabalharam nessa obra e dizem que um efetivo de mil escravos auxiliou a sua construção, além de centenas de índios, cujo término somente ocorreu seis anos após, em agosto de 1783”. (MATIAS, 1997, p. 26)

A decadência desse período de produção aurífera causa a involução populacional desses arraiais, vilas e cidades surgidas na época do ouro, com o êxodo dos portugueses e paulistas que formavam o topo da sociedade da época. Com a decadência da mineração, a região foi abandonada por um período aproximado de 100 anos. Restaram os negros remanescentes do escravismo, os mulatos e os índios já aculturados.

No século XIX, inicia-se o “I Ciclo da Borracha” e a primeira fase da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, concluída no começo do século XX. A Madeira-Mamoré foi construída para servir como um ponto de escoamento de produtos bolivianos pela bacia do Rio Amazonas até o Atlântico. Com 360 quilômetros, desde a região onde hoje é Porto Velho até onde veio situar-se a atual Guajará-Mirim, transpondo o trecho encachoeirado e não navegável do Rio Madeira, a obra estava voltada para o escoamento da borracha, produto que perdeu valor no mercado internacional no mesmo período em que a ferrovia começou a funcionar, ou apenas alguns anos depois.

A construção custou o sacrifício de milhares de trabalhadores de diversas nacionalidades, que enfrentaram grandes dificuldades devido às condições sanitárias da região, propícia a doenças entre as quais se destacava a malária ou impaludismo, como se chamava na época. Várias nacionalidades se fizeram representar na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, “recriando na Amazônia o mito bíblico de uma nova babel do imperialismo”. (TEIXEIRA & FONSECA, 2001, p. 140)

Foi inaugurada em 01 de agosto de 1912 e em 1913, por decisão do governo do estado do Amazonas, criava-se a vila de Porto Velho e no dia 02 de outubro de 1914, foi criado o município.

Assim, vimos que o “Primeiro Ciclo da Borracha”, século XIX, atraiu basicamente nordestinos e bolivianos para o trabalho nos seringais, mas não gerou núcleos de povoamento nesse espaço geográfico tendo em vista o conceito econômico, que não produzia riquezas locais, por tratar-se de uma economia de exportação, cujos principais núcleos localizavam-se em Manaus e Belém. Trabalharam em suas obras aproximadamente 22.000 operários de diversas nacionalidades.

A necessidade permanente de contratação de trabalhadores levou os empreendedores a buscar mão de obra tanto no Brasil, quanto em diversos países do exterior, num total de mais de 40 nacionalidades. Um dos contingentes mais notáveis foi o dos operários negros caribenhos, denominados genericamente de barbadianos, que já haviam trabalhado em outro empreendimento marcado por grandes adversidades e pela insalubridade típica das regiões tropicais da América, o Canal do Panamá.

Percebe-se, então, que desde aqueles tempos, Rondônia já estava predestinada a receber pessoas de todos os lugares, de todas as línguas, de todos os hábitos e costumes.

Um pouco antes do final do “primeiro ciclo da borracha”, a região se ressentia das distâncias não só de Manaus e Belém, como principalmente, do restante do país e sua capital federal no Rio de Janeiro. Era flagrante o isolamento, principalmente nas comunicações, fato que levou o Governo Federal à implantação de uma rede telegráfica entre Cuiabá e Porto Velho, cortando todo o Norte do Mato Grosso. Comandava essa importante missão o então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon que, utilizando mão de obra do sul do país, atingiu as margens do Rio Madeira - Porto Velho em 1909, mesmo período da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, depois de atravessar regiões inóspitas, numa extensão de 1.415 km.

As estações telegráficas da Comissão Rondon atraíram, principalmente, matogrossenses, paulistas e nordestinos, que trabalhavam nos serviços de telegrafia, e acomodavam-se em suas cercanias gerando pequenos núcleos urbanos, como Ariquemes, Presidente Pena ou Urupá, Pimenta Bueno e Vilhena.

Cabe aqui um parêntese a fim de incluir nos movimentos de povoação de Rondônia um fato não comentado nos livros de história, porém relatado no livro de Amizael Gomes da Silva “Da Chibata ao Inferno”. O autor nos conta que houve uma significativa inclusão de “migrantes” no período que se mistura com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a implantação das linhas telegráficas, sob o comando de Rondon.

Os motivos principais da Revolta de Marinheiros na Bahia da Guanabara, liderados por João Cândido – o “Almirante Negro” eram simples: o descontentamento com os baixos soldos, a alimentação de má qualidade e, principalmente, os humilhantes castigos corporais, ainda existentes aos praças de nossa Marinha. Resquícios da extinta escravidão, talvez, como forma de disciplina a bordo.

Segundo o autor, muitos marinheiros foram presos, mas somente 105 foram retirados do presídio e enviados para a Amazônia, juntamente com 292 civis (ladrões, criminosos, mendigos), 44 mulheres da casa de detenção (condenadas por serem meretrizes). Tudo manobra política para livrar-se de um problema indesejável.

Em 25 de dezembro de 1910, esses degradados foram embarcados no navio cargueiro “Satélite”, que partiu do Rio de Janeiro no mesmo dia. Todos com o mesmo e cruel destino: serem abandonados em Porto Velho. Duzentos homens seriam entregues à Comissão Rondon e o restante à Madeira-Mamoré. Alguns prisioneiros, entretanto, não resistiram ou foram eliminados na viagem.

O “Segundo Ciclo da Borracha”, iniciado em 1942, funcionou completamente diferenciado do primeiro e encontrou a região com sua infraestrutura em fase de consolidação. Os povoadores dos seringais eram nordestinos, mas divididos em duas categorias, os seringueiros civis e os soldados da borracha, estes, incorporados ao Batalhão da Borracha.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o Japão, aliado da Alemanha e da Itália (países do Eixo), conquista e ocupa o Sudeste Asiático, área que se tornara grande produtora de borracha, a partir de plantações feitas pelos ingleses com sementes subtraídas da Amazônia brasileira no final do século anterior. O fato é que a partir do bloqueio japonês os aliados como grandes consumidores ficam sem esse importante produto para as suas indústrias e esforço de guerra.

Os Estados Unidos, então, voltam-se para a borracha brasileira como solução ao grave problema que se figurava. Dessa situação resulta que o presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt e o presidente do Brasil Getúlio Dornelles Vargas assinaram o Acordo de Washington (1942), pelo qual o Brasil comprometia-se a reativar os seringais amazônicos através de uma operação conjunta com os EUA.

Como resultado, milhares de brasileiros do Nordeste foram enviados para os seringais amazônicos, em nome da luta contra o nazismo. Uma história de imensos sacrifícios para milhares de trabalhadores que vieram para a Amazônia e que, em função do estado de guerra, receberam inicialmente um tratamento semelhante ao dos soldados. Fora estabelecido que o governo americano passaria a investir maciçamente no financiamento da **produção de borracha** amazônica. Em contrapartida, caberia ao governo brasileiro o encaminhamento de grandes contingentes de trabalhadores para os seringais - decisão que passou a ser tratada como um heroico esforço de guerra.

Mesmo com todos os problemas enfrentados (ou provocados) pelos órgãos encarregados da Batalha da Borracha, cerca de 60 mil pessoas foram enviadas para os seringais amazônicos entre 1942 e 1945. Só do Nordeste foram para a Amazônia 54 mil trabalhadores, sendo 30 mil deles apenas do Ceará. Esses novos seringueiros receberam a alcunha de Soldados da Borracha, numa alusão clara de que o papel do seringueiro em suprir as fábricas nos EUA com borracha era tão importante quanto o de combater o regime nazista com armas.

Outro fluxo migratório foi percebido com a ocupação da região no período da mineração, já que os garimpeiros descobriram grandes aluviões de cassiterita (minério

de estanho) em áreas dos antigos seringais, a partir do ano de 1958, principalmente nas regiões do Rios Machado, Machadinho, Jamari e Candeias.

Ao lado do fluxo de garimpeiros também acorreram ao Território, migrantes agricultores, e o governo criou novas colônias agrícolas em Porto Velho, implantadas até o final do ano de 1960. Infelizmente essas colônias não prosperaram, quer pela baixa fertilidade dos solos, quer pela impossibilidade de concorrência com o garimpo.

Em 1968, a antiga BR-29, hoje BR-364 foi consolidada, fato que permitiu, a partir de 1970, se iniciasse o fluxo agrícola do então Território Federal de Rondônia que permanece até os dias de hoje. Com esse fluxo, iniciou-se a ligação econômica da região com os centros consumidores do Sul e Sudeste brasileiros.

Mais tarde, Rondônia ficou conhecida com os garimpos de ouro no rio Madeira; nos mapas do Estado era comum encontrar referências ao rio Madeira como portador de jazidas de ouro. Havia uma profusão de balsas explorando o garimpo de ouro no leito do rio Madeira. Muitas vezes, eram formadas verdadeiras cidades flutuantes com as dragas que atuavam principalmente durante a noite.

Na década de 1970, a descoberta de grandes manchas de terras férteis provocou o intenso fluxo migratório dirigido ao então Território Federal de Rondônia e torna a agricultura a alternativa viável.

O processo de ocupação humana de Rondônia ligado ao Ciclo da Agricultura foi estrategicamente pensado para cumprir a política destinada à ocupação da Amazônia rondoniense. O Ciclo da Agricultura em pouco mais de uma década proporcionou ao Território Federal de Rondônia as condições econômicas, sociais e políticas necessárias para que fosse transformado na 23ª Unidade Federada brasileira.

A elevação do Território Federal à categoria de Estado atendia a reivindicação antiga que havia se acentuado na década anterior, diante da intensificação do movimento migratório, tendo como condicionador o eixo da Rodovia BR-364, no trecho Cuiabá-Porto Velho.

Através da Lei Complementar n. 41, de 22 de dezembro de 1981, o então Presidente João Batista de Figueiredo criou o Estado de Rondônia, nomeando o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira para ser o primeiro governador, empossado em 4 de janeiro de 1982.

Depois da estrada de ferro, da borracha e do garimpo, Rondônia vive um novo ciclo: a construção das usinas hidrelétricas no rio Madeira. Mesmo com as críticas e os

movimentos contrários à construção do Complexo Hidrelétrico do Madeira, as Usinas já são uma realidade em Rondônia. A mídia propaga que a atual população deverá ser aumentada em mais cem mil, número de pessoas que deverão ser atraídas pelas mudanças econômicas estimuladas pela construção das hidrelétricas. No auge da construção, apenas as obras empregarão cerca de 45 mil pessoas.

Resumidamente, tentamos mostrar os movimentos de povoamento do Estado de Rondônia, através de sua ocupação e colonização. O hibridismo vivenciado atualmente em nosso estado o faz ser conhecido como cosmopolita. Porém, o que o diferencia de tantos outros lugares é que aqui se vive e aprende-se a amar essa terra, apesar das diferenças que um inevitável choque cultural possa causar nas pessoas.

Para complementar nosso estudo sobre a população e a cultura rondoniense, é necessário conhecer, nesses movimentos migratórios, suas causas, suas características e consequências. No que tange à questão étnica, a população do Estado de Rondônia é semelhante ao restante do país, formada por brancos, negros e índios. Mas em virtude das fases de atração imigratória e migratória ocorrentes durante os ciclos de produção econômica, diversos povos dessas raças deram sua contribuição para o elemento humano rondoniense, cuja identidade regional ainda está em formação.

Sendo a população rondoniense uma das mais diversificadas do Brasil, composta principalmente de imigrantes oriundos de todas as regiões do país, preserva ainda os fortes traços amazônicos da população nativa nas cidades banhadas por grandes rios, sobretudo em Porto Velho e Guajará-Mirim, as duas cidades mais antigas do estado. Daí encontrar em Rondônia a hibridez mais acentuada, visivelmente exposta nos falares e nos costumes diferenciados.

Apesar de ter sido perseguida pela propaganda enganosa, que a vende como produto consumível, Rondônia segue seu curso de desenvolvimento natural; com problemas sociais, estruturais, morais e éticos. Porém, há que se reconhecer sua vocação para acolher os migrantes de todas as partes do mundo e, junto com eles, transformar hibridizando a sua cultura.

2 Com quem caminhamos pelo rio afora.

Como dito anteriormente, nosso aporte teórico está concentrado em três concepções básicas, a saber: cultura, identidade cultural e hibridismo cultural. Para

caminhar conosco convidamos os estudiosos: Stuart Hall (2003), Homi Bhabha (1998) e Néstor Garcia Canclini (2006).

Antes, porém, devemos retomar a primeira definição de cultura, segundo a *etnologia* (ciência relativa especificamente do estudo da cultura). *Edward Burnett Tylor*² definiu cultura como "o complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, morais, leis, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade". Portanto, corresponde, neste último sentido, às formas de organização de um povo, seus costumes e tradições transmitidas de geração para geração que, a partir de uma vivência e tradição comum, se apresentam como a identidade desse povo.

Muitas vezes a cultura é confundida com as noções de desenvolvimento, educação, bons costumes, etiqueta e comportamentos de elite. Para evitar tal confusão, ficamos com os conceitos de Canclini (2006) e Bhabha (1998). A ampliação do conceito de cultura³ encontrou em Canclini uma vertente coerente e plausível, explicada a seguir:

Produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido. (CANCLINI, 2006, p. 29)

Colocamos em evidência algumas reflexões de Bhabha (1998) no intuito de reforçar nossa concepção a respeito do termo "cultura" e chamar a atenção para a expressão "diferença cultural", alvo de muitos debates na atualidade.

A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. Todavia, a realidade do limite ou texto-limite da cultura

² A sua importância na Antropologia deve-se sobretudo à obra *Primitive Culture*, publicada em 1871. Nesta obra, Tylor utilizou pela primeira vez um conceito que ficou célebre - o conceito de "sobrevivências" bem como uma noção bastante abrangente de cultura que é hoje considerada clássica (Tylor, *Primitive Culture*, 1871).

³ Todos os povos possuem cultura: as culturas são únicas e não passíveis de serem comparadas valorativamente.

é raramente teorizada fora das bem intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou da asserção generalizadora do racismo individual ou institucional - isso descreve o efeito e não a estrutura do problema. A necessidade de pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural é rejeitada. (BHABHA, 1998, p. 63)

Aprende-se com Bhabha que a cultura como objeto do conhecimento empírico diferencia-se da diversidade cultural, uma vez que esta é um processo de significação, através do qual afirmações sobre a cultura discriminam e os cuidados do pesquisador devem dobrar quando o tema é cultura. Aqui, o individualismo dá vez ao humanismo e é por isso que “acima das culturas individuais, todos pertencemos à cultura da humanidade”. Isso porque todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada.

O hibridismo é uma característica da humanidade, porém só ultimamente vem ganhando peso nos estudos acadêmicos. Muitos estudiosos de diferentes áreas do conhecimento utilizam o termo para

Descrever processos internéticos e de descolonização (Bhabha, Young); globalizadores (Hannerz); viagens e cruzamento de fronteiras (Clifford); fusões artísticas, literárias e comunicacionais (De la Campa; Hall; Martín Barbero; Papastergiadis; Webner) ... Esta nova introdução tem o propósito de valorizar esses usos disseminados e as principais posições apresentadas. [...] A hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina. (CANCLINI, 2006, p. 18)

Situando melhor o conceito de hibridização nas ciências sociais, Canclini reforça que entende por hibridização “processos socioculturais nos quais estruturas ou

práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (p. 19)

Para defender a tese da desterritorialização, Canclini documenta a transformação das culturas contemporâneas, analisando a transnacionalização dos mercados simbólicos e as migrações. Entrar e sair da modernidade refere-se “a dois processos: a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.” (p. 309)

Assim, conscientes de que somos seres híbridos, acreditamos também que as vantagens da desterritorialização e da descolecionarização estão nas relações das práticas sociais e econômicas que, se entrelaçadas, potencializam a trama e se revelam mais nas atuações do que nas ações propriamente ditas.

Para subsidiar e fortalecer nossa reflexão a respeito do tema, recorreremos a Stuart Hall (2003), internalizando as ideias de que o multiculturalismo está relacionado a uma filosofia ou estratégia política, conforme pode ser observado no trecho abaixo.

O multiculturalismo refere-se a estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiculturalidade gerados pelas sociedades multiculturais. É normalmente utilizado no singular significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta estratégias multiculturais. [...] Na verdade, o "multiculturalismo" não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma força disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. (HALL, 2003, p. 52-53).

A Pluralidade Cultural torna-se, então, um desafio para a sociedade atual. Respeitar as diferentes culturas vai além do simples ato de tolerância, antes disseminado nas escolas e espaços religiosos. Também significa lutar por um mundo em que o respeito às diferenças seja a base de uma visão de mundo cada vez mais rica e transformadora.

Assumir a diversidade cultural requer entender que vivemos numa sociedade híbrida e que, numa época classificada como pós-moderna, tornam-se inadmissíveis oposições como popular x culto, moderno x tradicional, urbano x rural. A hibridação precisa ser vista com um olhar transdisciplinar.

A hibridação tomada como ato político serve para trabalhar democraticamente com as diferenças, evitando a segregação e fortalecendo a interculturalidade. Uma vez garantida a ideia de que a diversidade cultural - inquestionável e inevitável – é geradora das classes sociais e que os contextos sociais estão, necessariamente, enquadrados em uma delas, cabe à sociedade voltar sua atenção para as condições de vida, os hábitos, as crenças, as relações dos falantes com os demais membros da comunidade. Observar, afinal, o falante e seus entornos em um contexto social específico. São falantes singulares, com suas práticas sociais e de linguagem, que vão fornecer aos pesquisadores dados e realidades para quaisquer análises.

Em Rondônia, na convivência com populações tradicionais da Amazônia, com a grande afluência dos migrantes de todas as regiões brasileiras e de vários países do mundo, percebemos a cultura silenciada dos povos ribeirinhos, dos indígenas brasileiros, do estrangeiro, especialmente o boliviano fronteiriço, dos migrantes que vieram em enormes levadas migratórias a partir da década de 1970, capitaneados por governos militaristas que prometiam um novo “Eldorado” no norte do país.

3 Um rio que não aceita estereótipos

Uma vez que entendemos cultura como uma “mistura”, já que não existe uma cultura original, entendemos que é um grande equívoco essa distinção, pois, com as distâncias encurtadas pelo processo da globalização, fica impossível falar em cultura pura.

A Pluralidade Cultural é vista como modos de viver coletivamente, de organizar a vida política, de relacionar com o meio ambiente, de trabalhar, distribuir e trocar riquezas. Mais ainda: linguagens, manifestações artísticas e religiosas, mitologias, valores morais, vestuários e moradias. A pluralidade cultural é, portanto, o acúmulo das experiências humanas e patrimônio da humanidade.

No entanto, não é o que vivenciamos no dia a dia. Como nosso propósito é mostrar alguns estereótipos gerados nesse conflito sociocultural, nada mais oportuno do que encontrar uma boa definição para o termo.

Podemos definir **estereótipo** como sendo generalizações, ou pressupostos, que as pessoas fazem sobre as características ou comportamentos de grupos sociais específicos ou tipos de indivíduos. Sua aceitação ampla e culturalmente difundida gera

preconceitos e discriminações. Se o estereótipo é uma imagem preconcebida, seu uso torna-se infundado, pois atribui a todos uma característica que é de alguns.

A discriminação social pode ser praticada particularmente por pessoas consideradas em sua individualidade, contudo ela tende alcançar o estudo de uma norma social implícita ou ser até mesmo uma prática institucionalizada.

Para Moscovici (2003), “os estereótipos, são ingredientes importantes do caldo sociocultural”. Segundo esse psicólogo, é extremamente importante que consideremos que as representações sociais são capazes de influenciar o comportamento do indivíduo e, dessa forma, gerar movimentos que englobem uma coletividade.

As Representações Sociais são, portanto, uma maneira diferente, “híbrida”, de pensar em grupo. O fato é que muitos estereótipos são geralmente adquiridos na infância sob a influência dos pais, familiares, amigos, professores e através da mídia. E quando um estereótipo é aprendido e armazenado no cérebro, a tendência é que seja passado para outras pessoas.

É o que acontece, por exemplo, com a desinformação da grande mídia, especialmente a televisiva, ao “**confundir os nomes dos estados Rondônia e Roraima**”. Ao divulgarem tal ignorância, repassam para a população o descaso com a Região Norte. As generalizações os levam a achar que na Amazônia é tudo igual, desconhecendo inclusive que há uma Amazônia Internacional que inclui mais oito países da América do Sul.

Roraima dista de Rondônia 1339 km em linha reta, por estradas, chega a 1638 km. Além das duas primeiras letras e de estar na Amazônia brasileira, pouco têm em comum. O nome do Estado de Roraima origina-se das palavras roro, rora, que significa verde, e ímã, que quer dizer serra, monte, no idioma indígena ianomâmi, formando serra verde, que reflete o tipo de paisagem natural encontrada na região. O nome do estado de Rondônia é uma homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon que andou por essas terras abrindo linhas telegráficas.

Outro estereótipo comum por aqui é dizer que “**o povo de Rondônia não tem identidade cultural**”, referindo-se ao fato de que as pessoas que aqui habitam vieram de vários estados do Brasil e até de outros países. Para essas pessoas, a concepção equivocada de identidade cultural os levam a confundir identidade cultural com tradição.

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, muitos teóricos tiveram grande preocupação em apontar o enorme “perigo” que o avanço das transformações tecnológicas, econômicas e políticas poderiam oferecer a determinados grupos sociais. Nesse âmbito, principalmente os folcloristas defendiam a preservação de certas práticas e tradições. Por outro lado, algumas recentes teorias culturais desenvolvidas no campo das ciências humanas desempenharam o papel inovador de questionar o próprio conceito de identidade cultural. De acordo com essa nova corrente, muito em voga com o desenvolvimento da globalização, a identidade cultural **não pode ser vista** como sendo um conjunto de valores fixos e imutáveis que definem o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte⁴.

Nestor Garcia Canclini representa um dos mais conhecidos exemplos dessa nova tendência que pensa a questão das identidades, com a preocupação de analisar diversas situações nas quais mostra que a cultura e as identidades não podem ser pensadas como um patrimônio a ser preservado. Longe disso, ele assinala que o intercâmbio e a modificação são caminhos que orientam a formulação e a construção das identidades.

Houve uma época, agora menos, em que Rondônia era conhecida como “**o estado dos políticos corruptos**” ou “**o estado do tráfico de drogas**”, uma mostra de estereótipo que generaliza questões pontuais.

O estereótipo mais recorrente é o imagina que “**todas as pessoas de Rondônia têm traços indígenas**”, fato que decepciona algumas pessoas do sul do país ao saber que determinada pessoa daqui é branca, loira ou mesmo negra.

São inúmeras as formas de estereótipos e eles acontecem em todas as partes do mundo. Por isso, é comum encontrar alguns direcionados às questões étnicas e raciais.

Nesta categoria existem muitos estereótipos preconceituosos como aqueles que dizem “os colombianos são traficantes”, “os mulçumanos são terroristas”, “os índios são violentos”, “todos os alemães são prepotentes”, “os portugueses são burros” e outros menos impactantes como “angolanos são os melhores corredores do mundo”, “os negros são melhores no basquete”. Já os **estereótipos socioeconômicos estão** relacionados com a questão financeira de indivíduos e grupo de indivíduos. Exemplos: “Os mendigos são mendigos por opção”, “os sem-terra são preguiçosos”, “patricinhas são mesquinhas”, entre outros⁵.

Com este estudo, queremos ceder lugar ao “ex-cêntrico” para não deixá-lo à margem de um processo cultural que já não é homogêneo, mas agrega todas as possíveis margens. Convidamos para a transposição das margens aqueles que acreditam no povo

⁴ Por Rainer Sousa. Mestre em História. In: <<http://www.mundoeducacao.com/sociologia/identidade-cultural.htm>>

⁵ In: <http://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/>. Acesso em 05/04/2014.

que nelas habitam e constroem para si outras margens, “nessa água, que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio adentro - o rio.”⁶

Conclusões que convidam para a transposição das margens

Convidamos para a transposição das margens do rio aqueles que acreditam no povo que nelas habita. Nossa experiência no convívio com os atores desse “rio abaixo, rio a fora, rio adentro” nos delegou tal responsabilidade.

Mostramos que os “banzeiros” são movimentos que não deixam vestígios. Na água, os movimentos somem, assim que desaparece quem os provocou. Saindo do banheiro e buscando novas rotas, solicitamos ausência de preconceito e, por consequência, do uso de estereótipos.

Afinal, o rio movimenta-se, procurando seu leito, seu curso, seu destino. Rondônia hoje é o resultado da fervura do “caldeiraõ” agitado que foi a sua colonização e ocupação. Porém, aqui há a fusão e a metamorfose, a união e a separação, o híbrido e o sincrético que faz esse povo diferente e singular.

Conscientes de que somos seres híbridos, acreditamos também que as vantagens estão nas relações das práticas sociais e econômicas que, se entrelaçadas, potencializam a trama, fazendo surgir as identidades e diminuindo os estereótipos.

Entendemos que uma língua é inseparável da cultura do local onde é falada e que é, por isso mesmo, ideológica também, uma vez que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais e toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. Permitimo-nos sonhar, *esperando que o papel social de cada um venha a ser efetivado como uma voz na multidão que anuncia corajosamente que o rei está nu.*

Referências

AMARAL, Nair F. Gurgel do. *Pluralidade Cultural, leitura e linguagem na formação docente*. Relatório de Pós-doutorado. UNICAMP/Campinas-SP, 2011.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte/MG: Editora da UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. Tradução da

⁶ Guimarães Rosa. A Terceira Margem do Rio.

Introdução Gênese Andrade. 4 ed. 1. Reimp. – São Paulo/; Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2000.

MATIAS, Francisco. *Pioneiros – ocupação humana e trajetória política de Rondônia*. Porto Velho/RO: Gráfica e Editora Maia Ltda, 1997.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SILVA, Amizael Gomes da. *Amazônia/Porto Velho – pequena história*. Porto Velho/RO: Palmares, 1991.

SILVA, Amizael Gomes da. *Da chibata ao inferno*. Porto Velho/RO: Edufro, 2002.

SOUSA, Rainer. *Estereótipos*. In: <http://www.mundoeducacao.com/sociologia/identidade-cultural.htm>. Acesso em 05/04/2014.

TYLOR, Edward Burnett. (1871) *Primitive Culture*. In: MELANDER FILHO, Eduardo. *A Cultura Segundo Edward B. Tylor e Franz Boas*. Gazeta de Interlagos, São Paulo, 13 mar 2009 a 26 mar 2009. P. 2. Disponível em: <<http://www.gazetadeinterlagos.com.br/columadoleitor.html#2>>. Acesso em: 16 mar 2009.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues e FONSECA, Dante Ribeiro da. *História Regional (Rondônia)*. Porto Velho/RO: Rondoniana, 2001.

VELOSO, Caetano. *Sampa*. Disco: Muito (Dentro da Estrela Azulada) Lançamento: **1978**. Gravadora: LP/CD Philips/**Polygram**. Disponível em: <http://www.caetanoveloso.com.br/sec_busca_obra>. Acesso em: 01/05/2011.

MEMÓRIA, NARRATIVA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: GABRIELA, ENTRE O CRAVO E A CANELA

Najara Neves de Oliveira e Silva (UESB)

Introdução

Histórias inteiras se construíram, constroem e reconstroem sobre escombros da memória. Os homens acumulam experiências sob a forma de lembranças, memórias e arquivos, físicos ou simbólicos. Nesse sentido, é pertinente a descrição de história de Maurice Halbwachs: “A história parece um cemitério em que o espaço é medido e onde a cada instante é preciso encontrar espaço para novas sepulturas” (HALBWACHS, 2006, p.74). O escritor é um artífice de um trabalho que mistura, embaralha, por vezes, acontecimentos organizados pela história, desenterrando os mortos, remexendo feridas, garimpendo ruínas e, dessa forma, conferindo-lhes novos sentidos.

Na visão de Halbwachs (2006), a história não abarca todo o passado e também não pode ser definida apenas como o que resta do passado, é uma trilha, uma visão, dentre tantas outras. O trabalho ficcional pode reler o passado com outros olhos. Pode mostrar outros vieses, fazer do mesmo, o diferente.

Nas obras de Jorge Amado o jogo da metáfora se permite como possibilidade de articulação discursiva a partir do “mesmo” da materialidade da palavra, como o diria Michel Pêcheux (2010[1969]). Assim, memórias e arquivos constituem a essência das narrativas de Amado, mas ainda de acordo com as postulações de Pêcheux (2010 [1969], p.53), haveria sempre um jogo de força na memória: aquele “que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula [que visa] confortá-la como ‘boa forma’, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo” (...) e aquele (...) “ao contrário, o jogo de força de uma ‘desregulação’ que vem perturbar a rede de implícitos”. Ou dito de outra forma, o processo de inscrição no espaço da memória “joga em uma dupla forma: a. o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a inscrever-se, e b. o

acontecimento que é absorvido na memória como se não tivesse ocorrido” (ORLANDI, 2009, p.60).

Desse modo, o trabalho de escrita do escritor Jorge Amado se apropria de espaços e fatos históricos, mas não se atém a eles; ao seu alvedrio os redimensiona (a Ilhéus e Itabuna do período áureo dos coronéis do cacau, seus mandos e desmandos, personagens mulheres carismáticas, a política e a sociedade desta época ganham um contorno todo próprio). O escritor baiano recolhe lembranças próprias e de terceiros para construir/reconstruir histórias de elementos do passado, ficcionais por serem moldadas por seus pontos de vista, mas que não se originam nele; é o que circulava na sociedade que ele recria. No dizer de Halbwachs (2006, p. 91), (...) “a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimos ao presente e preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada”. Na literatura, as reconstituições do escritor se estendem, desdobram, tomam novos contornos, os sentidos se ressignificam.

A literatura permite, ainda, a reflexão sobre a construção/desconstrução da história desde que, enquanto laboração humana, traz a questão da subjetivação do homem no decorrer da sua história. Nessa perspectiva, a narrativa do escritor Jorge Amado possibilita uma descrição/interpretação (análise) sobre essa questão uma vez que os construtos utilizados para estruturar seus romances localizam-se no viés entre memória, história e ficção, portanto em um ambiente marcado no tempo/espaço/simbólico, o que permite, também, uma análise das condições de produção desse dizer, na perspectiva da Análise de Discurso (AD).

Memórias, lembranças, amores e paixões perpassam a narrativa do romance *Gabriela cravo e canela*, objeto do nosso estudo que não pretende ser uma análise de texto ou uma crítica literária, mas uma incursão a uma obra literária pela visão da Análise de Discurso de linha francesa (AD), teoria que permite permear territórios considerados distanciados teoricamente e, no nosso caso, atentos para as diferenças entre o trabalho da linguística e o da crítica literária. Se a AD analisa discursos e se o trabalho da escrita permite dar voz a uma gama heterogênea de discursos, porque não utilizar alguns dos seus postulados no estudo de uma obra de ficção?

Iniciamos este trabalho abordando a teoria da memória, multidisciplinar, justamente para esclarecer a importância da vivência/experiência/lembrança do autor na construção de seus personagens: se não apenas por experiência própria, por relatos de

terceiros, pesquisas em arquivos, registros históricos, na tarefa de criação própria da escrita, o que não afasta desta a subjetividade daquele que escreve, ao contrário, consegue trazê-la à tona, com suas peculiaridades e reminiscências, que enuncia como parte de sua narrativa. Narrativa essa que será observada, também pelo prisma da concepção de Valter Benjamin (1985) na tentativa de responder à pergunta acima proposta.

Ao articular memória, história e ficção, o escritor possibilita dar voz a uma heterogeneidade de discursos, como dito acima, perpetuando-os, pois “a reminiscência funda a cadeia de tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1985, p.211). O que possibilita, portanto, a abordagem deste estudo pelo viés da memória aliada à análise de discurso porque podemos também compreender que essa transmissão de acontecimentos acontece porque os sentidos circulam, se modificam ou não, mas existe sempre um já dito que permanece.

Nessa perspectiva, quanto aos postulados da AD, neste estudo pretendemos observar aquilo que diz respeito a propriedades do discurso como condições de produção e estilo, entre outras, na medida em que se fizerem necessárias. Para tanto, mobilizaremos a boa tradição da AD para refletir, de maneira sucinta, sobre condições de produção, discurso, estilo e posição autor, entre outros.

1 Análise de Discurso: a escrita e as marcas de Amado

O discurso para a AD, no sentido de Pêcheux (1988[1975]), é efeito de sentidos entre locutores, enquanto funcionamento social geral. Ao tratar de discurso, referimo-nos a um dos aspectos materiais da ideologia¹. É no discurso que língua e ideologia se encontram. Desse modo, o que importa é compreender como um discurso funciona e que efeitos de sentido produz. Desse modo, ponderando que todo sujeito é constitutivamente alocado como autor e responsável por seus atos em cada prática em que se inscreve, então compreendemos que Jorge Amado, enquanto escritor de romances, também é interpelado em sujeito responsável (lugar em que se imagina a unidade e a origem do dizer e que responsabiliza o sujeito-autor, imaginariamente, sobre o que diz, e que resulta da textualidade; sobre isso, vamos nos ater mais adiante),

¹ Ideologia para a AD: Diferente da concepção marxista que a vê como ocultação da realidade, a ideologia para a AD é, no dizer de Orlandi (2008, p.29), estrutura/funcionamento (tal como o inconsciente). É prática significativa.

consequência da determinação do complexo de formações ideológicas e, especialmente, das formações discursivas².

Para tratar de estilo, observamos os postulados de Sírio Possenti no livro *Discurso, estilo e subjetividade* (1988). Nesse livro, Possenti (1988) evidencia que é possível a análise de discurso “assumir estilo como parte constituinte de seu objeto” e desse modo, o referido autor, para quem “a noção de escolha é constitutiva de estilo, conexa, essencialmente à multiplicidade de códigos e à sintaxe como sistema indeterminado” (...), assim o explica:

Se a condição de possibilidade de estilo é a multiplicidade dos códigos, tem-se agora, explicitamente considerados, todos os recursos postos à disposição do falante, o que mostra que os fatos de estilo não resultam de um desvio do sistema socializado, mas começam a produzir-se já no nível da agenciamento desses próprios recursos [...]. Por outro lado, a concepção de sintaxe como sistema indeterminado, no sentido preciso acima, supõe um papel para o falante, para o ouvinte e para o contexto em qualquer discurso, o que faz dela a concepção mais adequada para a análise do discurso (POSSENTI, 1988. P. 194-195).

Nas palavras de Possenti (1988, p.173) não existe separação entre língua e discurso porque apoiado em G. G. Granger (1968) avalia que as noções de trabalho e de atividade, o envolvimento do coletivo e do individual, a relação forma/conteúdo, leva a concluir que sempre há estilo, consequência de que o trabalho de todos produz uma língua e a atividade dos sujeitos produz discursos. Assim, estilo alude, dentre outras coisas, “a marca do trabalho, escolha dentre uma forma de representação ou outra, diferentes modalidades de referir-se ao fenômeno” (BRAIT, 2013, p.22-24).

Nesse sentido, o estilo em Amado é fruto de escolhas, mobilizadas pelo trabalho incansável do artífice dos recursos que a língua permite e dispõe (enquanto objeto heterogêneo). Mesmo que escolha não seja um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição – seja genérica, seja social, seja discursiva – (POSSENTI, 1988, p.16-17).

Para analisar a escrita de Jorge Amado pela perspectiva da AD³, no que se refere à autoria, é preciso realizar um deslocamento, conforme propugna Possenti (2009,

² As formações discursivas determinam o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. A formação discursiva é marcada por regularidades, por regras de formação concebidas como mecanismos de controle que determina o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) a uma determinada formação (MUSSALIM, 2003, p.119). [Por exemplo: numa formação discursiva A, de lugar social de proprietário de terras, não é permitido dizer da luta pela reforma agrária (não pertence, está fora). Para dizer sobre a reforma agrária, o lugar desse dizer é a formação discursiva B, lugar do sem terra (onde o dizer da luta por terra pertence, está dentro)].

p.95), tal qual se fez com estilo, concebendo escolha como uma categoria constitutiva deste. Desse modo, para considerar alguém autor é preciso que seus textos se inscrevam em discursos, em domínios de memória, e que façam sentido. Por fim é preciso também “enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade”. Afastando a noção de autoria de conotações românticas, referindo a obra a um “eu”, ou ao reducionismo de considerá-la unicamente como uma posição sujeito.

Assim, na análise de um texto, de um romance, como materialidade significativa, devemos observar dois indícios de autoria, conforme Possenti (2009): “dar voz a outros e incorporar no texto discursos correntes fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”. Todavia, não bastam apenas esses indícios, é preciso que eles confirmem as marcas da intervenção do sujeito, que sejam os indicadores do “jeito de enunciar” do autor. Ou ainda que permitam identificar indícios do autor no texto, ou seja, as marcas do sujeito no texto. A partir dessas premissas, podemos concluir que a escrita jorgeamadiana pelos pressupostos da AD possui autoria e estilo.

2 Valter Benjamin e a arte de narrar: Amado, narrativa e romance

Em Amado, o romancista e o narrador se confundem ou parecem se confundir, ou, ainda, trocam de lugar a todo o momento. É possível ser narrador e romancista ao mesmo tempo? Walter Benjamin (1985, p. 201) separa os dois. Segundo esse autor, (...) “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (nesse sentido Jorge Amado é um narrador). Por outro lado, (...) “escrever um romance significa, descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Na riqueza dessa vida e na descrição dessa riqueza, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive” (por esse outro sentido, Jorge Amado é também um romancista). É o estilo jorgeamadiano de narrar-romancear suas histórias, sua escrita. Para isso, com um estilo absolutamente pessoal, exercitou a liberdade de criação não

³ O objetivo da AD é descrever o *funcionamento* do texto, ou seja, como um texto produz sentido. O funcionamento permite encontrar regularidades. A noção de funcionamento discursivo permite que o analista possa trabalhar não somente com o que as partes significam, mas com as regras que tornam possível qualquer parte (MICHEL PÊCHÊUX, 2010 [1969]). Assim, “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série léxico-sintaticamente determinada de pontos de deriva possíveis (para mim, deslizamentos, efeitos metafóricos) oferecendo lugar à interpretação. É neste espaço que pretende trabalhar a Análise de discurso” (ORLANDI, 2008, p.24).

ficando apenas atrelado a fatos históricos ocorridos na ocasião em que seus livros foram escritos.

Na escrita de Jorge Amado, as reminiscências são como arquivos esquecidos que são mobilizados, trazidos à tona como algo vivo, passíveis de serem apropriados por outros e terem seus sentidos ressignificados.

Com isso, não estamos dizendo que se possa excluir do que se chama de liberdade de criação o postulado da AD segundo o qual existe sempre um já dito naquilo que se diz, tendo em vista uma perspectiva discursiva onde há que se levar em conta: “i) sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico ideológico mais amplo; ii) sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; iii) sua circulação que se dá em certa conjuntura e certas condições” (ORLANDI, 2008, p.9).

O que Jorge diz, não resta dúvida, circula na sociedade, nas práticas sociais, mas ele o diz inaugurando o dizer porque o faz poeticamente.

Para Benjamin (1985, p.205), o narrador autêntico não tem interesse em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, (...) “mergulha a coisa na vida (...) [dele próprio] para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. No caso de Amado, ele grava no objeto narrado sua marca. As mulheres de Amado, suas personagens, são inesquecíveis, como algo inatingível e ao mesmo tempo tão possível.

3 Gabriela, mulher, personagem, entre tantas outras do escritor Jorge Amado

Gabriela, uma retirante nordestina como muitas outras, mas tão peculiar em sua verdade-liberdade, desprovida de valores tão caros a outras mulheres. Visceralmente autêntica. Puro desejo. Sem segundas intenções, desejo ingênuo que não consegue antever-compreender consequências. Mas que também não se desespera ou se vitimiza quando elas a atingem. Amado apresenta Gabriela e a descreve, narrando sua trajetória, sem explicações. O sentido dessa vida, da vida de Gabriela, enquanto personagem de romance, não é a questão de Amado. No dizer de Benjamin (1985, p.212), a questão do “sentido da vida” é “expressão da perplexidade do leitor quando mergulha na descrição dessa vida”.

Na narrativa de Jorge, Gabriela chega a Ilhéus em 1925, fugindo da seca e da falta de trabalho no agreste. *Gabriela cravo e canela* narra o amor entre o árabe Nacib e

a sertaneja Gabriela compondo a crônica do período áureo do cacau na região de Ilhéus. O livro descreve alterações na vida social da Bahia, na região do cacau, dos anos 1920, além do quadro de costumes daquela sociedade. E dessa forma, Gabriela personifica as mudanças de uma sociedade patriarcal, arcaica e autoritária abalada pelos ventos de renovação cultural, política e econômica.

Lançado em 1958, *Gabriela cravo e canela* inicia uma nova fase da escrita de Jorge Amado. A partir desse romance a escritor suaviza o conteúdo político que marcou seus primeiros livros para enfatizar a mistura racial, o erotismo e uma percepção sensível dos costumes e do povo. A partir de Gabriela, as personagens femininas ganham maior visibilidade e destaque: as mulheres centralizam as narrativas como mitos sexuais e como agentes do próprio desejo. São mulheres fortes, ao lado de homens fracos que se impõem pela força das armas, pelo poder econômico e pelo preconceito.

O romance inicia no dia do duplo assassinato da esposa do Coronel Jesuíno Mendonça, Dona Sinhazinha, e seu amante Osmundo, cirurgião-dentista, moço e elegante, recém-chegado a Ilhéus. A morte serviu para “lavar a honra” depois de uma traição sexual, costume disseminado em todo país e presente no imaginário popular como “lei antiga, vinha dos primeiros tempos do cacau, não estava no papel, não constava do código, era no entanto a mais válida das leis” (...) (AMADO, [1958?], p.94). Todavia, o Coronel Jesuíno acaba preso e condenado, inaugurando uma nova fase em que, não importa o motivo, homicídio é sempre crime. Com isso, vemos que os sentidos mudam, deslizam, transformam-se. Os sentidos não são estáticos.

Os personagens masculinos jorgeamadianos apresentam um comportamento dubio: seguem o estabelecido pela moral social da época, por um lado, e uma burla a essa mesma moral, por outro, como é o caso do próprio Nacib, que anula o casamento com Gabriela depois de encontrá-la na cama com o filho do coronel Ramiro, mas que não desiste de tê-la como amante depois da anulação do casamento. A preocupação com a “sociedade”, com a opinião dos outros, é a tônica, porém sem abrir mão dos próprios desejos. Estavam nos idos de 1920, era assim que as coisas eram postas.

Por sua vez, as mulheres, em Amado, são sensuais, arteiras, capitunianas. Fortes e impetuosas como a personagem Malvina e naturalmente desafiadoras como Gabriela, que não consegue entender nem aceitar as regras daquela sociedade a nenhum preço. Nem sequer consegue gostar de sapatos novos, gosta de correr descalça (e isso é

emblemático na personagem, podendo ser interpretado no sentido de que ela não se rende a mimos e que sua liberdade não tem preço). Gabriela, a protagonista, é, segundo Amado ([1958?]), cheiro de cravo e cor de canela, natureza e beleza, só desejo, sem amarras nem censura.

O romance *Gabriela cravo e canela* é ambientado na Ilhéus dos anos 1920, mas não foi escrito nesses anos e o seu lançamento se deu em 1958, às vésperas da efervescência vanguardista dos anos 1960. Desse modo, é perpassado por sentidos vários; pelo mesmo, mas também pelo diferente. Perscrutamos as vozes do conservador, mas também do novo, da mudança, do inusitado. Jorge Amado ao “dizer” na sua escrita, fundamenta a significação, porque o diz de um modo e não de outro, definindo a maneira como “o sentido faz sentido” para ele mesmo, para os outros, para a sociedade na história que vivencia (ORLANDI, 2008).

Essa questão traz a memória discursiva ou interdiscurso⁴ para discussão porque, nesse caso, é preciso considerar o inconsciente e a ideologia. Orlandi, no livro *Discurso e Texto* (2008), reflete, referindo Pêcheux, que os sentidos e a ideologia, não se aprende, mas constituem-se por filiação a redes de memória que, por sua vez, concebida como interdiscurso é irrepresentável, ou seja, o interdiscurso é a memória que se estrutura pelo esquecimento, diferente do arquivo⁵ que é, para esta autora, o discurso documental, institucionalizado, memória que acrescenta.

Percebendo o romance como materialidade significante que se mostra no *texto*, desejamos esclarecer mais detalhadamente o que é texto para a AD porque é nessa perspectiva que desenvolvemos nosso trabalho.

⁴ O interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. É algo que fala antes, em outro lugar, independentemente (ORLANDI, 2008, p.59).

⁵ Ao se referir a arquivo, Jaques Derrida (2001, p. 29) reflete que “a estrutura técnica de um arquivo arquivante determina também a estrutura do conteúdo arquivado em seu próprio surgimento e em sua relação com o futuro. O arquivamento tanto produz quanto registra o evento”. Isto quer dizer que o arquivo em si, o ato de arquivar ou quem arquiva, relacionado por Derrida aos *arcontes gregos*, não apagam o caráter heterogêneo do arquivo, nas suas palavras, *tanto produz quanto registra*. Derrida também desenha a relação entre arquivo e poder, marcada pela *pulsão de morte*, conceito da psicanálise freudiana, pulsão que incita o poder a constante e dissimuladamente destruir o próprio arquivo. Este processo Derrida chama de **Mal de Arquivo**, ou seja, o apagamento da memória, o esquecimento, uma vez que o trabalho de seleção e classificação implica a imposição de um ponto de vista que inexorável e inconscientemente produz recorte (recortes e censuras). E ainda como “memória que acrescenta”, (memória documental, institucionalizada) no dizer de Orlandi (2008), de qualquer forma, ele institui sentidos porque também quem o escava, quem o analisa, quem o interpreta, assim o faz. E sendo assim, não se pode falar de arquivo como “depósito de enunciados mortos, acumulados de massa amorfa”, não se inscrevendo em uma “linearidade sem ruptura”. “O arquivo é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (FOUCAULT, 1986, p.149-150). (Grifos nossos).

Texto é a equivalência do discurso (efeitos de sentido entre locutores). O texto não é uma unidade fechada nela mesma, ele se espaça enquanto objeto simbólico, é receptivo para as diferentes possibilidades de leituras, assinalando o processo de textualização do discurso que sempre acontece com “falhas”, “defeitos”. Dessa forma, aclarando a relação da língua com a história, relação que é heterogênea, não tem correspondência unívoca. Heterogeneidade que resulta do “jogo da língua sobre a própria língua, face a sua inscrição na história. É por isso que dizemos que o equívoco é constitutivo da discursividade, ou seja, o equívoco é a inscrição da falha da língua na história” (ORLANDI, 2008, p.63-65). Esta autora ainda conclui que “não há língua sem interpretação” e que, ao interpretarmos, estacionamos na textualidade. Isso traz como consequência o efeito-leitor que se constitui na relação com a linguagem, visto que interpreta, em função da textualidade à qual se subordina. E se subordinar ao texto implica uma inclinação do olhar, implica numa disciplina. O olhar, assim, colide com diversos pontos, mas pela inclinação, há uma disciplina que impõe ao olhar dirigir-se a esse e não àquele ponto, consequência da resistência material do texto à qual o sujeito leitor se subordina.

A materialidade textual, dessa forma, traz um *efeito/leitor* produzido pelos “gestos de interpretação” de quem o produziu, pela resistência material da textualidade-formulação e pela memória do leitor. Dessa forma, a textualidade é composta desses “gestos de interpretação”, correspondentes a “pontos de subjetivação” que se articulam à formulação.

Assim sendo, Orlandi (2008, p.64) explica:

Uma das maneiras de se compreender a interpretação é observar a relação do sujeito-autor com a textualização do discurso. Explicitar os mecanismos de produção de sentidos inscritos no texto é uma maneira de tornar visível o modo como a exterioridade (sujeito, história) está presente nele.

Por outro lado, referindo à função-autor Orlandi (2008) diz que esta função constrói uma relação organizada em termos de discurso, produzindo um efeito imaginário de unidade: começo, meio, progressão, não contradição e fim. É isso que constitui a textualidade. E toda vez que observamos textualidade temos a função-autor,

que coloca imaginariamente o sujeito na origem do sentido e o responsabiliza pela produção. Faz parte da nossa ideologia⁶ que o sujeito seja responsável pelo que diz.

Considerações finais

Trouxemos para nossas reflexões o romance *Gabriela cravo e canela*, com o intuito de analisar (descrever/interpretar) esta obra ficcional como materialidade significativa, lugar de discursividade. Onde se pode observar o funcionamento dos discursos que o atravessam. Consideramos frutífero, concordando com Possenti (1988), o intercâmbio de linguistas e críticos literários. Como diz este autor, ambos trabalham com linguagem e podem aprender muito uns com os outros. Assim, empreendemos a empreitada de permear territórios considerados distanciados teoricamente, mas sem perder de vista as diferenças entre o trabalho da linguística e o da crítica literária

Mobilizamos postulados da teoria da memória por entender que a memória desarticula a noção de texto como produto acabado ou conformação absoluta percebida enquanto *memória especializada*, cujos limites derivam “não de um sentido pleno ou de uma versão definitiva, mas do jogo de intensidades, marcado pela força de significação” (MIRANDA, 2003, p.36) que cada componente vai adquirindo no jogo de sentidos diversos. Materialidade significativa é o texto concluído, todavia sempre aberto ao mesmo e ao diferente, ou seja, tanto à paráfrase quanto à polissemia.

Jorge Amado, o escritor das coisas da terra, ou do “sentido da vida da Bahia” nas suas próprias palavras⁷, “o eficiente embaixador da ‘baianidade’⁸ em outras regiões do país e no estrangeiro”, no dizer de Cunha (2003), agencia a escrita e o vivido. Assim, “o imaginário da baianidade” adsorvido na obra como povo e terra acolhedores, de

⁶ De acordo com Orlandi (2009), “a ideologia não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa” (...); esse processo, não é consciente, resulta do efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que signifique.

⁷ Trecho do discurso do escritor, pronunciado em 2 de julho 1986, no Palácio do Planalto, quando foi assinada escritura pública de constituição da Fundação Casa de Jorge Amado. Myriam Fraga, *Uma casa de palavras*, Salvador, FCJA, 1997, p.36 In CUNHA, Eneida Leal. A “Casa Jorge Amado”. In SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander de Mello (org.). *Arquivos Literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

⁸ “A baianidade então se traduz, em uma primeira significação, como esse amor à Bahia. Mas ela não se limita a esse sentido semântico. Ela reivindica uma pertença e uma apropriação de signos do texto identitário da baianidade, um orgulho de ser e se afirmar baiano. Além disso, o texto configura uma via de acesso privilegiada à tradição a uma ancestralidade assumida pelos baianos, a um mito de raiz, que encara a “boa terra” como nascedouro da pátria e da brasilidade. A Bahia aqui se reivindica, com orgulho, como um lugar de tradições, sejam elas de suas famílias e elites oligárquicas, sejam elas de seu povo, sertanejo ou afro-descendente (RUBIM, 2000-2004, p.11). (Grifos nossos).

convívio familiar com a diferença, da aproximação fácil, produtora de mestiçagens de raças e de mistura cultural, terra de compadrio e de pessoalidade. São as práticas da Bahia, ou o exercício da “baianidade”, que Amado transfere aos seus personagens. Seria Amado um *arconte* da “baianidade”?

Referências

AMADO, Jorge. *Gabriela cravo e canela*. São Paulo: Livraria Martins Editora, [1958?].

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. Volume I. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRAIT, Beth. Esse é o cara! In BRUNELLI, Ana Flora; MUSSALIM, Fernanda; FONSECA-SILVA, Maria da Conceição (Orgs.). *Língua, Texto, Sujeito e (Inter)Discurso*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CUNHA, Eneida Leal. A “Casa Jorge Amado”. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Mello (org.). *Arquivos Literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003

DERRIDA, Jaques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

MIRANDA, Wander Mello. ACCHIVOS E MEMÒRIA CULTURAL. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Mello (org.). *Arquivos Literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras*. Vol.II, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas, SP: 3. ed. Pontes Editores, 2008.

_____. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. Edição original: 1975.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução Bethania S. Mariani... [et al]. In: *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Organizadores: Françoise GADET, F. e HAK, T. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2010. Edição original: 1969.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

RUBIM, A. C. *ACM: poder, mídia e política*. “Trabalho apresentado ao Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. COMPÓS.” [s.l.] [2000 a 2004] Disponível em: <http://www.compos.org.br>. Acessado em: 15/05/2010.

A PRODUÇÃO DO DISCURSO LITEROMUSICAL BRASILEIRO PARA CRIANÇAS – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO DISCURSIVA

Nelson Barros da Costa (UFC)

Bianca Neves Acevedo Carvalho Gonzalez (PPGLA-UFAC)

Considerações iniciais

Este trabalho apresenta uma proposta que consiste em um prolongamento das investigações do Grupo Discuta (grupo de pesquisa Discurso, Cotidiano e Práticas Culturais, do qual somos integrantes), acerca dos posicionamentos no campo discursivo literomusical brasileiro. Os pressupostos teóricos resultam da conjugação entre a Análise do Discurso (AD) na orientação de Dominique Maingueneau (1995, 2006, 2008, 2010), os estudos sobre a cultura lúdica e infantil desenvolvidos por Gilles Brougère (2006, 2008), e os nossos próprios trabalhos do grupo de aplicação da AD à canção popular (COSTA: 2001, 2005, 2007, 2012 e GONZALEZ, 2014).

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o lugar da canção popular brasileira para crianças no âmbito da cultura lúdica infantil de nosso país. Como objetivos específicos, pretende estabelecer comparativos entre a canção para crianças e os elementos da cultura lúdica, quais sejam, o jogo, o brinquedo e a brincadeira; descrever os principais posicionamentos presentes na canção popular brasileira para crianças; e investigar a relação entre gestos enunciativos (investimento vocal, performance audiovisual, organização camerística, etc.) e a constituição de posicionamentos no discurso literomusical para crianças.

Nossa hipótese de base é que o processo histórico de instauração do mercado de música popular infantil no Brasil propiciou o surgimento de diferentes posicionamentos no discurso literomusical para crianças dada sua estreita relação com a música feita para adultos. Acerca desse processo histórico, cabe observar primeiramente que a canção popular para crianças no Brasil tem desenvolvimento ligado a diversas manifestações constitutivas da cultura brasileira. Um momento fundador se deu quando Braguinha e R. Gnatali, nos anos 40, elaboram a trilha sonora de uma série de contos de Walt Disney para a gravadora Columbia. Outro foi quando o poeta Vinícius de Moraes,

já nos anos 50, fez seus primeiros poemas infantis depois musicados por Paulo Soledade.

Na década de 70, as canções infantis vão aparecer ligadas ao teatro (cf. a peça musical *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, Bardotti e Bacalov) e à televisão. Merece destaque em relação ao último meio, o artista plástico, escritor, músico e compositor Daniel Azulay que, na antiga TV Educativa e depois na Rede Bandeirantes, criou o programa “A Turma do Lambe-Lambe”. Criado em 1976 e apresentado durante dez anos seguidos, foi o precursor dos programas de TV educativos voltados para o público infantil.

Nos anos 80, dois importantes fenômenos: a proliferação dos programas televisivos para o público infantil. Mesmo não sendo músicos de formação, entram em cena artistas como Xuxa e Angélica, que cultivaram músicas de caráter de puro entretenimento, sem maior elaboração estética e que fizeram enorme sucesso. Nos anos 90, artistas de formação musical aprimorada passam a produzir canções infantis bem mais sofisticadas (cf. o grupo Palavra Cantada e Bia Bedran).

Por fim, na primeira década deste século, surgem a música *pop* e o *gospel* para crianças. A primeira (ex.: Adriana Partimpim e Arnaldo Antunes) apresenta a visão do universo infantil na perspectiva da *pop art*; já a segunda (Aline Barros) utiliza a música infantil para fins de educação religiosa.

Ao sustentar a hipótese de que essa formação histórica está na esteira do surgimento de diferentes posicionamentos que acabam forjando uma cena musical para crianças, propomos simultaneamente que é possível descrever seus respectivos modos de enunciação. Usaremos para tal as categorias da Análise do Discurso orientada por Maingueneau, quais sejam: etos, cenas enunciativas, investimento vocal, gestos enunciativos, dentre outras. Uma vez que os posicionamentos definem uma identidade discursiva forte e ao mesmo tempo as operações pelas quais essa identidade se instaura e se conserva num campo discursivo, descrever esses aspectos nos revelará como são os diversos modos de conceber a infância ao proporcionar uma visão mais clara de como se configura o discurso literomusical para as crianças brasileiras.

1 Da Análise do Discurso aplicada ao discurso literomusical

Na Tese de Doutorado intitulada “A produção do discurso lítero-musical brasileiro” (COSTA, 2001), publicada em 2012 (COSTA, 2012), foi trabalhado o conceito de *posicionamento*, de Maingueneau (2006), para dar conta da diversidade de tendências estéticas, movimentos e agrupamentos presentes em quarenta anos na Música Popular Brasileira. Foi reservado um capítulo para um esboço de descrição de alguns “posicionamentos” no âmbito da chamada Música Popular Brasileira, considerada como instituição discursiva. Esse capítulo não pretende realizar uma descrição pormenorizada de todos os posicionamentos do campo discursivo, mas apenas “indicar maneiras de marcar posição e identidade mais claramente definidas no período que elegemos” (COSTA, 2001, p. 10), a fim de “organizar em linhas gerais o conjunto de autores de modo a termos, na análise, mais do que uma massa uniforme de nomes, um todo relativamente organizado que sirva de referência na consideração de autores e cantores” (idem, p. 14). Tal capítulo objetivou, com auxílio do instrumental teórico fornecido pela Análise do Discurso, empreender uma tentativa de organizar o caos terminológico que envolve a música brasileira e suas diversas tendências. Desse modo, na Tese foram descritos superficialmente posicionamentos agrupados conforme os seguintes critérios:

- Movimentos estético-ideológicos: Bossa nova, Canção de protesto e Tropicalismo;
- Agrupamentos de caráter regional: mineiros do “Clube da Esquina” e cearenses do “Pessoal do Ceará”;
- Agrupamentos em torno de temáticas: caatingueiros e românticos;
- Agrupamentos em torno do gênero musical: forrozeiros e sambistas;
- Correntes relativas à tolerância ou não à influência estrangeira: MPB e *pop-rock* brasileiro.

Este capítulo propositivo ensejou tanto a realização da pesquisa “Posicionamentos no discurso literomusical brasileiro – descrição e análise” (e suas várias etapas, que contemplaram posicionamentos nordestinos como o Movimento Armorial e a produção musical dos forrozeiros), quanto a orientação de diversos projetos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado, que retomaram a descrição dos posicionamentos esboçada na Tese.

O proposta de pesquisa sobre a qual presentemente nos debruçamos estende ainda mais a proposta da tese de Costa, propondo a análise da canção infantil brasileira. Uma discussão inicial será se tal produção artística consiste em mais um posicionamento

dentro do campo discursivo literomusical ou se se trata de um campo discursivo autônomo. Em pesquisa de mestrado, em fase de finalização, Gonzalez (GONZALEZ, 2014) tem demonstrado que a segunda opção é mais plausível já que é possível localizar vários posicionamentos diferentes na produção de música para crianças no Brasil, reproduzindo em nível específico o que acontece no campo da música popular brasileira para adultos. É o que separa, por exemplo, as cantoras de música para crianças Xuxa e Sandra Perez.

No entanto, a mesma investigação aponta para o fato de que, malgrado se trate de campos discursivos diferentes, não se pode dizer que a canção popular para crianças seja um campo autônomo. Como a canção infantil é feita por artistas adultos (compositores, cantores, músicos, etc.) é natural supor que a maior parte deles já participe do campo da música popular para adultos e traga elementos de seu posicionamento no campo adulto para a ordem da música infantil. Assim é o caso de diversos autores como Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Adriana Calcanhotto, Arnaldo Antunes, Martinho da Vila, etc. A natureza dessa autonomia relativa é um aspecto essencial de nossa investigação. A pesquisa sobre os posicionamentos dentro desse campo e a forma como eles interagem entre si, com o discurso literomusical e com outros discursos constituirá importante passo para o entendimento desse campo discursivo.

2 Da infância: um conceito em construção

Falar de canção infantil implica evidentemente falar de *infância*. Ao contrário do que pode parecer, a infância não pode ser tomada como algo dado, definido simplesmente por um período cronológico da vida humana tal como se apresenta nos dicionários¹ ou nas leis. Como todos os conceitos que compõem os saberes humanos, o de infância também é um objeto construído historicamente. Partindo dessa hipótese, alguns pesquisadores têm se interessado pelo significado que as crianças e a infância têm para os adultos; em compreender como as atitudes com relação a elas mudaram e

¹ “Período da vida definido, legalmente, como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando começa a adolescência.” (In iDicionário Aulete, disponível on line in <http://aulete.uol.com.br/inf%C3%A2ncia#ixzz2i15pGBsX>. Acessado em 17 out 2013.

se desenvolveram historicamente e em desenvolver formas de analisá-las, como é o caso daquela que se baseia em representações da infância ao longo do tempo.

O historiador Philippe Ariès (ARIÈS, 1981), em sua História Social da Criança e da Família, demonstra, através da análise de farto material historiográfico (documentação, peças de artes plásticas, literatura, arquitetura, utensílios, etc.), o desenvolvimento histórico da noção de infância.

Conforme o autor, até por volta do século XII, a criança sequer é representada na arte medieval. Mesmo na representação da cena bíblica, onde Jesus pede que deixem vir a ele as criancinhas, as crianças representadas são homens sem nenhuma característica infantil.

Para Ariès, o interesse pela infância começou a se fortalecer somente no século XIII, quando se percebeu a introdução nas pinturas do *putto*, ou seja, a criança nua. Entretanto, esses *putti* não eram vistos como crianças reais, mas como “anjos semipagãos”.

Apesar de observar que nessa época se evidencia o início do interesse pela infância, Ariès (op. cit.) aponta que o chamado “sentimento de paparicação”, só emerge no século XVI, quando finalmente a infância passa a ser vista como um tempo de inocência e candura, fonte de diversão e escape para os adultos.

No século XVII, observa-se que a figuração de crianças sozinhas torna-se mais numerosa e comum, revelando o aprofundamento do interesse pela infância e sua valorização. Nesse século, os retratos de família passaram a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. Essa cena deu à criança um lugar privilegiado, podendo-se ver inúmeras cenas de infância de caráter convencional retratadas nas artes.

No entanto, após essa grande valorização da infância, surgiu, logo em seguida, conforme o autor, o chamado sentimento de moralização, que perdurou até o século XVIII, quando escolásticos e moralistas da época tornaram-se avessos à paparicação. Acreditavam que não era possível amar criaturas bobas e imaturas, fazendo propagar que as crianças deveriam ser treinadas e disciplinadas. Alguns chegavam a afirmar que bebês não tinham consciência e nem alma, sendo impossível nutrir algum sentimento de amor por eles. De todo modo, esses escritos sobre moral e educação tornaram-se a base para o desenvolvimento da psicologia da criança, bem como as concepções da infância em si e sua educação.

Apesar disso, evidencia-se que esse avanço na psicologia e educação da criança não significou melhoras para a situação das crianças. A exclusão da criança da sociedade adulta causou-lhes privação da liberdade e punições corporais: a prisão e correções físicas e psicológicas eram comparáveis aos condenados das condições mais baixas, conforme Ariès (op. cit.).

De acordo com Sarmiento (2004), percebe-se nos tempos contemporâneos a reinstitucionalização da infância, com suas ideias e representações sociais sofrendo constantes mudanças juntamente com as que ocorrem nas vidas cotidianas, estrutura familiar, espaço público, dentre outros. Bhabha (1998) comenta que atualmente se defende que a infância consiste em se deslocar da norma constituída pelos adultos, fazendo com que as crianças se insiram na sociedade como seres sociais portadores de novidades, não deixando ainda de transportar o peso da sociedade que os adultos lhes legam.

A escola, a família e o meio em que vivem colaboram imensamente para a formação da criança. A escola, por meio de sua função formadora, incute conceitos de cidadania, disciplina social e integração – embora com forte viés político; e a família, por meio de suas constantes reestruturações e novos formatos que vem ganhando a cada dia que passa (SARMENTO, op. cit.).

Sarmiento (op. cit.) destaca ainda que atualmente a infância também diz respeito à constituição de todo um mercado de produtos culturais, como programas de vídeo, desenhos animados, cinema, jogos eletrônicos, literatura, parques temáticos, dentre outros. Esse mercado chega a ser um dos segmentos de maior difusão mundial, movimentando toda uma rede de empresas e comércio ao redor do planeta, gerando grandes somas de recursos, envolvendo milhões de pessoas e dando forma a um novo tipo de cultura lúdica infantil.

Em síntese, as noções de criança e infância são noções históricas, em constante construção. Nossa pesquisa deve, além de descrever como os diferentes *players* da produção cultural para as crianças configuram sua identidade, entender melhor a concepção de criança e de infância pressuposta nessa produção, especialmente a que envolve o discurso literomusical. Além disso, na medida em que entendemos a enunciação como uma maneira não neutra de intervir na realidade, a pesquisa poderá indicar que princípios, ideologias, conhecimentos, etc, pretende-se inculcar nas

crianças. Em suma, nossa pesquisa pode ajudar a entender que crianças as canções têm por co-enunciadoras privilegiadas e que crianças elas pretendem construir.

3 Da canção na cultura lúdica

Como qualquer brinquedo, a canção infantil em geral é um produto inventado pelos adultos voltado para a criança. Embora se diferencie do brinquedo pelo fato de não ser materialmente manipulável, a canção infantil se submete à mesma dinâmica dos demais objetos de caráter lúdico. Daí que três operações são possíveis no processo de construção da canção infantil:

- a) A canção é produzida especialmente para as crianças ouvirem e cantarem, trazendo na letra temáticas e/ou ethos supostamente infantis – cf. as canções produzida por Vinícius de Moraes e parceiros do disco Arca de Noé – melodias pretensamente lúdicas, etc.;
- b) A canção é produzida para adultos, porém possui um tema potencialmente de agrado das crianças – cf. canções como “Gatinha manhosa”, de Erasmo Carlos, e “O Pato”, de J. Silva e N. Teixeira²;
- c) A canção é produzida para adultos, com temática adulta, porém cai no gosto infantil, seja por influência da mídia, seja por ação de intérpretes que a redirecionam para o público infantil;

Seja como for, a canção faz parte da cultura lúdica infantil inserindo-se, talvez até mais do que os brinquedos³, em boa parte dos domínios da vida infantil. Sua natureza oral, facilidade de circulação e poder dinamogênico e sugestivo⁴ (ANDRADE, 1972) fazem com que ela seja frequentemente solicitada pelos adultos para tarefas educativas e recreativas. Mas aí surge justamente uma diferença notável entre a canção infantil e o brinquedo: enquanto este pode ser considerado como um

² Ambas gravadas pela cantora Adriana Calcanhotto nos CDs infantis “Adriana Partimpim dois” (2009) e “Adriana Partimpim Tlês” (2012) respectivamente.

³ Em momentos em que as crianças são convocadas a dormir, por exemplo, os brinquedos são interditados e as canções podem tomar seu lugar em forma de cantigas de ninar.

⁴ “...a música possui um poder dinamogênico muito intenso e, por causa dele, fortifica e acentua estados -de-alma sabidos de antemão. E como as dinamogenias dela não têm significado intelectual, são misteriosas, o poder sugestivo da música é formidável. (ANDRADE, 1972, p. 13)

objeto que pode existir como resultado da ação do sujeito brincante, a canção é de produção exclusiva dos adultos. Ainda que os brinquedos também sejam produção adulta (artesanal ou industrial), qualquer objeto pode ser brinquedificado. Mas no caso da canção para crianças, isso não acontece. Embora canções não produzidas para crianças possam ser apropriadas pelas mesmas, sua elaboração exige habilidades fora do alcance de crianças muito pequenas. Disso decorrem duas implicações:

- a) A canção dita infantil deve necessariamente ser *apresentada* à criança por um adulto ou por outras crianças, sendo possível ela atravessar todos os seus estágios de desenvolvimento sem conhecer qualquer canção desse tipo;
- b) Deve-se questionar a expressão “canção infantil”, que traz a ambiguidade “canção de crianças” e “canção para crianças”. O tipo de canção que nos interessa se caracteriza constitutivamente por ser um objeto similar ao brinquedo artesanal ou industrial: é algo construído por adultos e (re)direcionado para o público infantil.

Outros elementos dessa comparação devem ser explorados no decorrer da pesquisa no sentido de verificar qual o lugar da canção popular para crianças no âmbito da cultura lúdica infantil.

4 Dos procedimentos gerais

Para cada objetivo particular, pretende-se adotar os seguintes procedimentos gerais:

Leituras de fundamentação teórico-metodológica para a pesquisa (Análise do Discurso na perspectiva aberta por Dominique Maingueneau e os estudos sobre a cultura lúdica e infantil desenvolvidos por Gilles Brougère e Sarmiento).

Revisão bibliográfica sobre os posicionamentos e autores da Música Popular Brasileira a serem cotejados com os da música para criança;

- a) Constituição de um *corpus* de análise: as atividades desenvolvidas nessa etapa são de coleta, digitação e gravação das amostras literomusicais, caso não se utilize nenhum banco de textos já constituído; delimitação do *corpus*, observando uma quantidade de canções representativa do universo de canções populares brasileiras para crianças;

- b) Análise das canções: leitura e audição atentas das canções para a identificação das ocorrências e confecção de fichas de análise em que constem informações relativas aos aspectos apontados na fundamentação teórica;
- c) Análise de vídeos musicais para crianças: visualização e audição atentas dos vídeos para a identificação das ocorrências e confecção de fichas de análise em que constem informações relativas aos aspectos apontados na fundamentação teórica;
- d) Sistematização dos resultados;
- e) Redação do relatório final.

5 Dos procedimentos de análise e constituição do *corpus*

Em constante diálogo com a teoria, os resultados serão analisados na perspectiva de descrever e explicar os posicionamentos e/ou obras literomusicais em foco estabelecendo-se relações entre os aspectos discursivos (éticos – de etos, linguísticos, enunciativos, genéricos – de gênero do discurso, etc) identificados no *corpus* e as condições sócio-históricas de produção.

De acordo com suas hipóteses e seus objetivos específicos, os estudos que integram este projeto constituirão *corpora* de textos pertencentes predominantemente ao gênero canção (modalidade simultaneamente verbal e melódica) e videoclipes (modalidade simultaneamente visual e verbomelódica), por meio de coleta, gravação e registro escrito. A pesquisa empreendida pode, eventualmente, lançar mão de imagens contidas nos encartes dos CDs que veiculam oficialmente as canções. Os trabalhos irão lançar mão do *corpus* já constituído em Gonzalez (2014) de um conjunto de canções e videoclipes para crianças.

O *corpus* da pesquisa de Gonzalez consiste em canções infantis publicadas no Brasil a partir da década de 1980 até os dias atuais. A escolha dá-se principalmente aos posicionamentos apresentados na canção infantil brasileira na última década.

Segue uma breve descrição do *corpus* constituído por Gonzalez:

Palavra Cantada: escolhido por se tratar de um dos grupos infantis mais representativos na atualidade e portador de uma criticidade rara na canção infantil

brasileira. A proposta do grupo é fazer, como eles mesmos postulam, música infantil de qualidade. Isso significa um grande investimento tanto na elaboração das melodias como na das letras, que buscam levar a criança a refletir sobre diversos temas como família, infância, trabalho e alimentação. Do grupo são utilizadas duas obras: “Canções Curiosas” e “Pé com Pé”, por se tratarem de obras essencialmente autorais.

Adriana Partimpim: heterônimo da cantora pop Adriana Calcanhotto. Seu trabalho foi escolhido por se tratar de curioso fenômeno: o da cantora adulta que se “disfarça” de cantora infantil. Serão analisados os discos “Um” (2004), “Dois” (2009) e “Três” (2012).

Pequeno Cidadão: grupo que se descreve como música psicodélica para crianças, as canções são em grande maioria em ritmo de *rock* e o grupo tem em sua formação o ex-integrante do grupo Ira Edgar Scandurra. Configura-se mais com um projeto musical que propriamente como um grupo, já que as canções são cantadas por cantores diversos, sendo um deles Arnaldo Antunes, ex-integrante do grupo Titãs. Fazem parte do *corpus* as canções presentes nos discos de mesmo nome de 2009 e de 2012.

Hélio Ziskind: trata-se de um dos grandes nomes da canção infantil no Brasil. Foi contemplado quatro vezes com o Prêmio Sharp de Música e assina a trilha sonora de diversos programas da TV Cultura, como Cocoricó e Castelo Rá-Tim-Bum. Desse autor, compõem o *corpus* as obras “Meu pé meu querido” e “Sopa de concha”.

Xuxa: desde década de 1980, Xuxa vem sendo um dos negócios mais lucrativos da TV Globo, tendo 400 discos de ouro apenas no Brasil. Constituem o *corpus* os seguintes discos de sua autoria: “Xou da Xuxa” (1986), “Xegundo Xou da Xuxa” (1987) e “Sexto Sentido” (1994).

Diante do Trono: grupo evangélico que produz tanto música infantil como música adulta, com canções produzidas em forma de louvor. Do grupo, fazem parte do *corpus* as obras “Crianças diante do trono” e “Amigo de Deus”.

Bia Bedran: além de cantora infantil, é uma referência em arte-educação no Brasil. Suas canções seguem normalmente uma linha narrativa. São parte do *corpus* os discos “Fazer um bem” (2005) e “Brinquedos cantados” (2003).

Pato Fu: Grupo musical *pop* que produziu o disco voltado para crianças “Música de brinquedo” (2011), que chegou a ganhar um Disco de Ouro em 2011.

Angélica: apresentadora do Programa infantil “Casa da Angélica”, cantora e atriz da geração de 80. Fazem parte do corpus os discos de 1988, 1989 e 1990, todos com o nome “Angélica”.

Mara Maravilha: Cantora e apresentadora do programa infantil “Show Maravilha”, iniciou sua carreira aos oito anos de idade na TV Bahia. Compõem o corpus os discos “Maravilha” (1987), “Mundo Maravilha”(1988) e “Curumim” (1991).

Vinícius de Moraes: Diplomata, dramaturgo, jornalista, poeta e compositor brasileiro com vasta e significativa obra. Pertence ao corpus seus discos “Arca de Noé” (1980) e “Arca de Noé 2” (1981).

Tendo por base esse levantamento já constituído pela pesquisadora, pretendemos pesquisar sua ampliação com o objetivo de constituir um corpus que reflita melhor a extensão da produção literomusical brasileira para crianças nas últimas décadas.

Na medida em que encaramos o discurso como prática discursiva, isto é, como uma prática social que envolve não apenas um gênero discursivo privilegiado, mas também os discursos daqueles que fazem parte do que Maingueneau e Cossuta (1995) denominam “papéis sócio-discursivos secundários”, ou seja, os membros de toda uma rede sócio-discursiva de caráter hierárquico mobilizados com o fim de comentar, resumir, interpretar e reproduzir os enunciados primeiros, que são as próprias canções, levaremos em consideração a opinião de críticos, historiadores e outros especialistas. Por outro lado, igualmente, serão levados em conta depoimentos e declarações emitidas pelos próprios agentes centrais do campo discursivo, através de outros gêneros que não a canção, e ainda gestos, posturas, atitudes e tudo o que estiver relacionado à prática discursiva. Serão as canções, no entanto, nosso enquadre privilegiado.

Uma vez que é um princípio da Análise do Discurso Francesa indissociar texto e contexto e, na medida em que, o primeiro é visto, segundo o princípio midiológico definido por Maingueneau (1996), como um **dispositivo enunciativo**, que integra num só produto simbólico, o suporte, o processo de veiculação e o gênero textual,

analisamos não apenas as letras das canções, mas os encartes dos CDs e os vídeos com eles relacionados, bem como a face melódica, embora tenhamos consciência dos limites dessa análise, uma vez que não somos músicos.

Queremos advertir ainda que a pesquisa não pretende tratar quantitativamente os dados: assim, não será a quantidade de ocorrências, mas a qualidade delas que terá valor demonstrativo.

Em síntese, examinando canções, vídeos e textos secundários, pretendemos investigar como os agentes da prática discursiva voltada para crianças, ao investirem simultaneamente em um subgênero musical, em uma materialidade (incluindo aí as várias formas de veicular seu discurso - disposição melódica, gestualidade vocal, arranjo instrumental, performance audiovisual, etc.), em uma corporificação ética (posturas, modos de apresentação, “jeito”, etc.), em um código linguístico e na representação de cenas enunciativas, fundam ou trabalham sua inscrição em um posicionamento que se define por oposição a outros do mesmo campo discursivo.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Jogo e educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COSTA, Nelson B. da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. São Paulo: Tese de Doutorado, 2001.

_____. **Música popular, linguagem e sociedade: analisando o discurso literomusical brasileiro**. Curitiba: Editora Appris, 2012.

_____. (org.). **O charme dessa nação: Música Popular Brasileira, discurso e sociedade brasileira**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

_____. (org.). **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. Campinas: Pontes, 2005.

GONZALEZ, Bianca N. A. C. **Posicionamentos discursivos na canção popular brasileira para crianças**. Dissertação em Andamento, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Discurso literário**. Trad. A. Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org. Sírio Possenti/ Maria Cecília Pérez. Souza e Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique e COSSUTTA, Frédéric. “L’analyse des discours constituants” in MAINGUENEAU et al. **Langages** (Les analyses du discours en France), 117, p. 112-125, 1995.

SARMENTO, M. J. “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”. In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa \$Editores, 2004, p. 9-34.

TRADUÇÕES DO PORTUGUÊS PARA O INGLÊS E VICE-VERSA: UMA BREVE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE RESULTADOS GERADOS POR TRADUTORES ELETRÔNICOS

Patricia dos Reis (UEA-CEST)

Introdução

Em textos escritos por alunos de língua estrangeira podem ser identificados problemas relacionados à estrutura gramatical e à escolha de palavras, incoerências muitas vezes causadas pelo uso de tradutores eletrônicos. Para esses alunos, o tradutor é utilizado como uma ferramenta de auxílio na tradução e na produção de textos. Alunos com baixo nível linguístico utilizam tal ferramenta não somente para buscar uma palavra ou outra, mas especialmente para aprender a dizer algo mais complexo na língua alvo. E são nessas complexidades que estão as fraquezas dos tradutores eletrônicos.

Para medir a confiabilidade do Google Tradutor, um dos programas mais populares entre os alunos, experimentos foram feitos no *site*, testando traduções do inglês para o português e vice-versa. As traduções geradas apontam problemas relacionados a questões de gênero, concordância verbal e ambiguidade das palavras.

Grupos de pesquisadores que atuam na área e que servem como referências para este estudo são: Hutchins & Somers (1992), Nirenburg, Somers & Wilks (2003), Somers, Gaspari e Niño (2006). Anderson (1995) também contribui para este trabalho, com sua tese de que muito se pode ensinar ao aluno de língua estrangeira através dos problemas encontrados nas traduções eletrônicas.

1 Os tradutores eletrônicos

Ao apontar os diversos tipos de tradutores eletrônicos (estatístico, interlingual, baseado em dicionário, baseado em sintaxe, baseado em *phrases*), Lima (2011) afirma:

O tipo mais simples de tradutor é o baseado em dicionário. Ele opera simplesmente como um dicionário capaz de ser eletronicamente e automaticamente acionado para traduzir um texto palavra por palavra, pela ordem de aparição. A maior deficiência desse sistema é a inexistência da palavra no contexto e a precariedade da aplicação da lógica gramatical (Lima, 2011, p. 4).

O Google Tradutor é um modelo de tradutor baseado em corpus linguístico. Suas traduções são baseadas em análise de amostras e são determinadas por analogia com problemas similares. Embora tenha sofrido grandes avanços nos últimos anos, esse programa ainda requer a interferência humana para a realização de traduções livres de erros. As técnicas de análise de texto ainda se restringem a frases simples, ou seja, ainda faltam soluções para as traduções de frases que apresentem estruturas sintáticas e semânticas complexas.

Professores e linguistas vêm observando o uso de novas ferramentas tecnológicas por alunos de língua estrangeira, detectando usos inapropriados. Se por um lado o tradutor online facilita o trabalho do aluno, por outro pode levá-lo a cometer erros graves de tradução, já que esta não é uma ferramenta perfeita.

Na maioria das vezes, uma tradução eletrônica só poderá ser considerada fiel ao texto traduzido após ser verificada e editada por algum conhecedor do idioma em questão. Para ilustrar a atual condição dos processos de tradução eletrônica, veremos alguns dos problemas encontrados ao utilizar o Google Tradutor, para realizar traduções do inglês para o português e vice-versa.

1.1 A tradução dos verbos e suas conjugações

Observemos a seguinte tradução:

“Ando preocupado”.

Tradução: Ando *worried*¹

O Google Tradutor não encontrou uma tradução para ‘ando’ desacompanhado do sujeito ‘eu’. No entanto, se o acrescentarmos, a tradução se modificará:

“Eu ando preocupado”.

Tradução: *I've been worried*².

A omissão do pronome “eu” no texto original dificultou o trabalho do Google Tradutor. Isso comprova sua limitação. Programas como esse não são suficientemente

¹ Último acesso em 13/04/2014.

² Último acesso em 13/04/2014

“inteligentes” para perceber que não existe diferença entre o significado de “ando” e “eu ando” nesse contexto. A omissão do sujeito, tão comum na língua portuguesa, passa a ser um obstáculo para a realização de uma boa tradução.

Outro problema com a conjugação dos verbos aparece nas perguntas, tanto nas diretas quanto nas indiretas. Veja:

When do the museums open? - **Tradução:** Quando é que os museus abertos?

Do you know when the museums open? – **Tradução:** Você sabe quando é que os museus abertos?

Could you tell me when the museums open? **Tradução:** Você poderia me dizer quando os museus abertos?

When does the museum open? **Tradução:** Quando é que o museu abra?³

Os verbos grifados não foram flexionados corretamente e isso ilustra as limitações do sistema. Observemos também a tradução de uma pequena narração:

My colleagues and their husbands went out yesterday. They went to a department store. The ladies bought several skirts and dresses. Their husbands bought new ties.

Tradução: “Os **meus** colegas e seus maridos **saiu** ontem. Eles foram a uma loja de departamento. As senhoras **comprou** várias saias e vestidos. Seus maridos **comprou novos laços**”⁴.

A tradução gerada pela máquina pede interferência humana por apresentar problemas de conjugação e de significado. As concordâncias dos verbos ‘sair’ e ‘comprar’ devem ser mudadas para ‘saíram’ e ‘compraram’. Falantes nativos da língua portuguesa conseguem fazer essas correções facilmente, mas alunos estrangeiros, que estejam iniciando seus estudos em língua portuguesa, poderão encontrar dificuldades em identificar esses problemas. Tais alunos são também agentes importantes nesse estudo, pois, assim como os brasileiros, eles também fazem uso de novas tecnologias em suas tarefas de português como língua estrangeira.

³ Último acesso em 13/04/2014.

⁴ Último acesso em 13/04/2014.

Outro problema encontrado na tradução do trecho acima está na escolha do equivalente para *new ties*. A melhor equivalente para o termo seria ‘novas gravatas’ e não ‘novos laços’.

A questão do gênero masculino e do gênero feminino existentes na língua portuguesa também torna a tradução entre o inglês e o português um pouco mais complexa. Os pronomes possessivos meu/meus, e minha/minhas, por exemplo, têm como equivalente no inglês um único pronome: *my*. Portanto, na tradução do parágrafo acima, *my colleagues* poderia ser traduzido tanto como ‘minhas colegas’ quanto ‘meus colegas’. Percebemos que a primeira opção seria a melhor tradução nesse contexto, uma vez que em seguida, é feita uma referência às colegas como *ladies/senhoras*. A máquina optou por ‘meus colegas’ e falhou por não transmitir o significado real da frase.

1.2 Masculino X feminino: a tradução de substantivos e a questão do gênero na língua inglesa

Para aprofundar a questão levantada quanto aos gêneros do português, em contraste com o inglês, é importante lembrar que na língua portuguesa alguns substantivos são considerados masculinos (o pai, o livro, o assunto), outros femininos (a televisão, a mulher, a idéia) e outros são comuns de dois gêneros (o/a dentista, o/a colega, o/a assistente). Assim, ao fazer uma tradução do inglês para o português, as duas possibilidades poderiam ser consideradas. Veja o exemplo:

They are friends.

Possíveis traduções: “Eles são amigos” ou “Elas são amigas”.

Pelo fato de a palavra ‘friend’ significar tanto ‘amigo’ quanto ‘amiga’, cabe ao tradutor fazer a escolha de acordo com o contexto em que a sentença se insere. Observe como O Google Tradutor lida com essa questão:

“Tenho amigos e amigas que vivem em Moscou”.

Tradução: *I have friends and friends who live in Moscow*⁵.

⁵ Último acesso em 13/04/2014.

O tradutor online repete a mesma palavra, uma vez que “friends” é usado tanto como “amigos” quanto “amigas”, em inglês.

Observemos também a tradução de outros substantivos comuns de dois gêneros, como dentist, pianist e teacher:

The dentist wrote down her own address. – **Tradução:** O dentista escreveu seu próprio endereço⁶.

The pianist left her keys here. – **Tradução:** O pianista deixou as chaves aqui.

The teacher wears a new dress. – **Tradução:** O professor usa um vestido novo⁷.

Embora as duas primeiras orações tenham o pronome possessivo ‘her’, sendo a primeira ainda mais específica com ‘her own’, e a terceira tenha o substantivo ‘dress’, pertencente ao universo feminino, o Google Tradutor não traduz os substantivos comuns de dois gêneros corretamente. Os elementos citados deixam claro que uma melhor tradução seria: ‘a dentista’, ‘as chaves dela’ e ‘a professora’, respectivamente.

2 A ambiguidade das palavras

Hutchins e Somers (1992), em um estudo introdutório à prática da tradução eletrônica, discutem a questão das palavras ambíguas no texto traduzido. Eles classificam as ambiguidades em dois grupos: as ambiguidades estilísticas e as gramaticais. O que todos reconhecemos é que certas palavras em um determinado idioma podem ter mais de um sentido quando traduzidas para outra língua. Por exemplo, a palavra *light* pode significar ‘leve’, ‘luz’ ou ‘claro’. Novamente, cabe ao tradutor escolher a melhor opção de acordo com o sentido da oração. Eis a escolha do Google Tradutor em um determinado contexto:

Light blue is my favorite color.

Tradução: “Luz azul é minha cor favorita.”⁸

⁶ Último acesso em 13/04/2014.

⁷ Último acesso em 13/04/2014.

⁸ Último acesso em 13/04/2014.

Light em *light blue* não se refere ao substantivo ‘luz’ e sim o adjetivo ‘claro’. A tradução ideal seria, então, “Azul claro é minha cor favorita”. A tradução ‘luz azul’ seria correta para *blue light* e não para *light blue*. Assim, observamos que é importante que a máquina ‘compreenda’ que existem diferenças na colocação dos substantivos e adjetivos em uma oração, quando comparamos as duas línguas. Na língua portuguesa, o adjetivo vem, muitas vezes, depois do substantivo (casa grande, menino inteligente, luz azul), oposto ao inglês, que apresenta tipicamente (Murphy, 1998) o adjetivo pronominal (*big house, intelligent boy, blue light*). Se seguisse tal regra, o Google Tradutor não traduziria *light blue* como ‘luz azul’, pois a tradução gerada fugiria à norma de colocação dos adjetivos em inglês.

Outra confusão se dá na tradução de *fall*, que pode significar tanto ‘queda’ quanto ‘outono’. Vejamos:

He was not well during the summer, but he felt better in the fall. So they decided to wait some more months before taking him to the doctor again⁹.

O contexto indica que ‘fall’ aqui significa ‘outono’. No entanto, eis a tradução do Google:

“Ele não estava bem durante o verão, mas ele se sentiu melhor na queda. Então eles decidiram esperar mais alguns meses antes de levá-lo ao médico novamente”.

Para um aluno iniciante, até mesmo palavras básicas como as quatro estações podem ainda ser desconhecidas. Assim, ele poderá não ser capaz de analisar a tradução eletrônica e trocar ‘na queda’ por ‘no outono’.

Outra ambiguidade se encontra na tradução da palavra *party* que em inglês pode ser tanto ‘festa’, quanto ‘partido’. Curiosamente o Google Tradutor reage diferentemente de acordo com a pontuação da frase. Com o uso do ponto de interrogação, a tradução ocorre corretamente, já se o ponto de interrogação não for incluído, a palavra *party* não recebe o equivalente apropriado. Veja:

How many people will be at your party? **Tradução:** Quantas pessoas vão estar na sua festa?

⁹ Último acesso em 13/04/2014.

How many people will be at your party **Tradução:** Quantas pessoas vão estar em seu partido¹⁰.

Entender o que leva uma máquina a modificar a tradução após o simples acréscimo de pontuação é tarefa para os especialistas em linguística computacional. A nós, professores de línguas estrangeiras, cabe compreender que nossos alunos muitas vezes utilizarão esses tradutores eletrônicos e nos apresentarão traduções equivocadas. A avaliação da credibilidade de suas traduções caberá a nós, avaliadores e conhecedores dos dois idiomas, que poderemos fazer de tal situação um momento de formação de alunos mais críticos em relação aos textos que traduzem ou que produzem. Com esse exercício contínuo, espera-se que tais alunos passem a tomar suas próprias decisões e saibam selecionar o que pode ou não ser utilizado em uma determinada tradução.

Conclusão

Na prática, utilizar dicionários eletrônicos para fazer traduções é fácil e conveniente. A dificuldade está em garantir a qualidade das traduções geradas. Como vimos, muitas vezes a interferência humana se fará necessária. Uma revisão e edição do texto traduzido complementarão o trabalho realizado pela máquina.

No ensino de língua estrangeira, uma tradução equivocada pode dar início a uma análise comparativa ou contrastiva de estruturas léxicas e gramaticais das duas línguas em questão. Tal análise pode envolver também uma discussão sobre aspectos culturais da língua, uma vez que esses escapam à tradução sistemática de palavras. Por um lado muitos programas são eficientes ao traduzir textos científicos e acadêmicos, mas por outro lado podem cometer falhas que comprometam o sentido do texto original. Alunos que encontram na internet, a conveniência de ter um parágrafo traduzido em segundos, devem estar cientes das limitações impostas pelos programas. Professores que reconhecem o impacto destas novas tecnologias no ensino de idiomas podem contribuir para o seu melhor uso em sala de aula, sem ter que banir ou simplesmente criticar o seu uso. De acordo com Anderson (1995), traduções eletrônicas que apresentem resultados decepcionantes podem ser ricas fontes de ensino de uma segunda língua. Através de problemas de tradução, como

¹⁰ Último acesso em 13/04/2014.

aqueles aqui apontados, professores podem ensinar aos alunos peculiaridades dos dois idiomas e contribuir para a formação de leitores e tradutores mais atentos e críticos.

Referências

ANDERSON, Don D. “Machine translation as a tool in second language learning”. In *CALICO Journal*. Vol. 13. no.1, 68–97, 1995.

HUTCHINS, John & SOMERS, Harold. *An Introduction to Machine Translation*. London: Academic Press Limited, 1992.

LIMA, L. R. Tradução Eletrônica: do riso irônico ao interesse científico. 2011.
Disponível em:
http://www.docentes.uneb.br/lucianolima/materiais/traducao_eletronica_do_riso_ironico_ao_interesse_cientifico.doc

MURPHY, Raymond. *Essential Grammar in use: a self-study reference and practice book for elementary students of English*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University, 1998.

NIRENBURG, Sergei; SOMERS, Harold & WILKS, Yorick (eds). [*Readings in Machine Translation*](#), Cambridge MA: MIT Press., 2003.

SOMERS, H., F. GASPARI and NIÑO, A. “Detecting inappropriate use of free online machine translation by language students – a special case of plagiarism detection”. In *Proceedings of the 11th annual conference of the European Association for Machine Translation*, Oslo, Norway, 41-48, 2006.

QUIXOTE REVISITADO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE *DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS* COM O ESCRITO CERVANTINO

Patrícia Ferreira (UEA/FAPEAM)

Juciane Cavalheiro (UEA/FAPEAM/PPGLA)

Introdução

Neste trabalho, analisaremos uma releitura do *Quixote* I (1605) e II (1615), de Miguel de Cervantes, feita ao público infantil. Trata-se da recriação feita por Monteiro Lobato, *Dom Quixote das Crianças* (1936).

Contudo, em um primeiro momento, centrar-nos-emos à questão das adaptações, pois muito se questiona a validade delas como literatura. Essa discussão é retomada levando em consideração a necessidade do público infantil, o incentivo à formação de leitores e a questão da fidelidade ao texto original. Para tanto, utilizaremos o aporte teórico de Robert Stam (2005) e Regina Zilberman (2003).

Em seguida, entraremos na análise propriamente dita explorando as características e os artifícios da recriação do *Quixote*. No que concerne aos critérios de adaptação para a literatura infantil, utilizaremos as identificadas por Göte Klinberg (1973), que são: adaptação do assunto, da forma, do estilo e do meio. É a partir desses critérios e do texto de Maria Augusta da Costa Vieira (2012) que investigaremos como Lobato faz sua recriação do texto de Cervantes.

Além disso, serão explorados outros aspectos não enquadrados nos critérios de Klinberg, mas que também são dignos de nota, como: a reprodução da metalinguagem cervantina, a representação de episódios do *Quixote* pelos personagens do Sítio e a interpretação da loucura na adaptação de Lobato, que difere da concepção que há no *Quixote* de Cervantes.

1 Adaptação literária para o público infantil: uma porta para novos leitores

Textos alimentam-se uns aos outros e criam outros textos, e outros estudos críticos; literatura cria literatura. Parte do prazer

da experiência de leitura deve ser a tensão entre o familiar e o novo, e o reconhecimento tanto da semelhança quanto da diferença (...) (SANDERS *apud* AMORIM, 2012, p. 02)

A literatura infantil, diferente de outros tipos de literatura, é pensada de acordo com seu público leitor. Zilberman (2003, p. 70) destaca que “raramente algum tipo de arte se define pela modalidade de consumo que recebe”. A autora pontua que o que designa um gênero são elementos como a linguagem, os modos de representação ou o assunto. Porém, quando se fala em literatura infantil, é justamente o oposto, o público alvo é “que determina sua inclusão no gênero designado como literatura infantil” (ZILBERMAN, 2003, p. 70). Assim, a temática, a forma e o estilo narrativo são construídos de modo a serem compreendidos pelas crianças. Isto é, já são, em sua origem, traduzidos (ou adaptados) à linguagem delas.

Com o intuito de transmitir a estes leitores a literatura clássica, iniciou-se o processo de adaptação dos clássicos para o público mirim, prática que tem Monteiro Lobato como nome de destaque no cenário brasileiro. No entanto, apesar da maior acessibilidade das obras através desses novos textos, muito se questionou (e questiona-se ainda) a validade das recriações.

Um dos pontos a esse respeito é a discussão sobre a “fidelidade” à obra original. Porém, antes de qualquer pressuposição, faz-se mister compreender o que é caracterizado comumente como “fidelidade ao texto original”. Robert Stam (*apud* AMORIM, 2012, p. 04) fala desse tópico se referindo a adaptações cinematográficas do texto literário, no entanto, sua assertiva é cabível também nesse contexto. Pois ele diz que:

(...) quando classificamos uma obra como *infidel* ao texto original, expressamos, na verdade, nosso desapontamento ao sentirmos que a adaptação falha ao captar o que nós, como leitores, consideramos os aspectos fundamentais da narrativa, temática e estética da fonte literária. A *infidelidade* é, então, uma forma de exteriorizar nossos sentimentos em relação ao texto de chegada que, por vezes, consideramos inferior ao texto de partida (...). Ao considerarmos uma das partes “original” logo classificamos a outra como um subproduto, adotando uma visão de inferioridade da segunda em relação à primeira. Ora, a desconstrução de Derrida – assim como o dialogismo bakhtiniano e a semiologia de Barthes – já abalou os fundamentos da ideia de “original” e “cópia” dado que ambas são, na verdade, parte de uma infinita rede de disseminação do discurso. (grifos do autor)

Percebe-se, então, que a questão de “fidelidade ao original” é muito mais subjetiva que criteriosa em seu julgamento. De modo que ao analisar uma adaptação infantil em comparação com seu texto base é necessário levar em conta a diversidade de leitores e as necessidades específicas deles. Afinal, a adaptação visa a diminuir a desigualdade entre o leitor/autor adulto, que já possui experiências tanto de vivências quanto de leitura, e o leitor mirim, ainda em formação e com pouca experiência quanto a vivências e leituras. Sobre isso Zilberman (2003, p. 52) cita Lypp:

A particularidade mais geral e fundamental deste processo de comunicação é a desigualdade entre comunicados, estando de um lado o autor adulto e de outro o leitor infantil. Ela diz respeito à situação lingüística, cognitiva, ao *status* social, para mencionar os pressupostos mais importantes da desigualdade. *O emissor deve desejar conscientemente a demolição da distância preexistente, para avançar na direção do receptor. Todos os meios empregados pelo autor para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser resumidos sob a denominação de adaptação.* (grifos nossos)

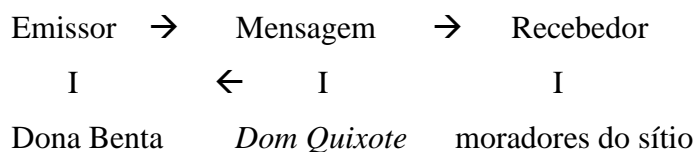
Dessa forma, mesmo partindo de um texto base, a recriação tem a liberdade e, no caso da adaptação infantil, a necessidade de transformá-lo para alcançar o leitor.

A partir disso, é preciso ressaltar que a recriação para o público infantil, apesar de originar de um texto, não é uma cópia inferior a ele, é sim, outro texto que, utilizando de liberdade em sua (re)composição, modela-se à seu público e dissemina uma literatura que, de outro modo, dificilmente eles teriam acesso. Assim, a adaptação abre novas portas para antigas leituras e incentiva a formação de novos leitores.

2 Quixote revisitado: característica e artifícios empregados na recriação *Dom Quixote das Crianças*

Dom Quixote das Crianças, adaptação feita por Monteiro Lobato do clássico *Dom Quixote de La Mancha*, é uma recriação singular, pois combina dois universos: o do Sítio do Pica-pau Amarelo e o do *Quixote*. No primeiro universo temos: D. Benta – que é a narradora ficcional –, Pedrinho, Narizinho e a boneca Emília, e é a partir deles e das discussões que eles promovem que o leitor conhece o *Quixote*. Num cenário intimista, que procura remeter à tradição oral de ouvir e contar histórias, é que se dá a recriação de Lobato. Nela a criança se torna ao mesmo tempo leitora e ouvinte de D.

Benta. Como pontua Zilberman (2003, p. 86), Lobato reproduz na sua história o tradicional “modelo comunicacional da narração”, proposto por Jakobson:



A história começa com a curiosidade de Emília acerca do livro do *Quixote* no alto da estante. Depois de descê-lo com a ajuda de Visconde, a boneca pede para que D. Benta o leia. Todos se reúnem e ela começa. No entanto, logo de início a boneca interrompe e fala que vai brincar de esconde-esconde com o Quindim porque não entende essas “Viscondadas” (LOBATO, 2010, p. 17). Diz isso em referência à tradução do livro feita pelos Viscondes de Castilho e de Azevedo. É a partir daí que a história do *Quixote* começa a ser moldada para as crianças, começando pela linguagem, visto que D. Benta decide fazer a narração com suas próprias palavras. Ou como diz Emília à avó: – Isso! [...] Com palavras suas e de Tia Nastácia e minhas também – e de Narizinho – e de Pedrinho – e de Rabicó. Os viscondes que falem arrevesado lá entre eles.” (LOBATO, 2010, p. 17). Sobre isso, Vieira coloca que:

Dessa forma, o leitor entra em contato com duas esferas narrativas: uma delas situada no tempo e espaço de Dom Quixote; a outra, a sessão de leitura que se desenrola entre os personagens do Sítio, ávidas de comentários a respeito das aventuras do cavaleiro, havendo implicitamente um objetivo bem definido de difundir o gosto pela leitura e despertar o interesse pela obra de Cervantes.” (VIEIRA, 2012, p. 98)

Ou seja, há uma preocupação que ultrapassa a questão puramente estética, que é a de “levar adiante um projeto de divulgação da leitura para o público infanto-juvenil” (VIEIRA, 2012, p. 98).

2.1 Os Artifícios

Göte Klinberg (1973), citado por Zilberman (2003, p. 140), identifica alguns critérios que as adaptações utilizam na (re)formulação de histórias para o público infantil. De posse desses critérios é que serão apresentados os artifícios e as características da recriação de Lobato.

O primeiro deles é a “Adaptação do Assunto”, que, ao levar em conta a visão de mundo e as experiências ainda limitadas das crianças, faz o autor restringir-se a “certos temas, ideias ou problemas” (ZILBERMAN, 2003, p. 141). Além disso, há presente, em geral, principalmente na escrita de Lobato, trechos com teor doutrinário, com o propósito de ensinar à criança alguma coisa. Lobato faz isso em sua recriação suprimindo, por exemplo, os palavrões; as cenas que remetem à sexualidade, como o episódio de dom Quixote e Maritornes na estalagem. Reduz, também, a história do amor platônico entre dom Quixote e Dulcinéia, que só é citada passageiramente. Um exemplo dessa supressão é a parte em que “o cavaleiro encontra-se na serra Morena e decide enviar uma carta à amada, ao estilo dos amores entre Amadis e Oriana, que é substituída por uma pueril carta à sobrinha, pedindo que se conceda três burrinhos a Sancho” (VIEIRA, 2012, p. 99). Essa supressão talvez ocorra, como aponta Vieira, para evitar o que poderia ser demasiadamente decepcionante: uma história de amor que não é real. Além disso, as cenas negativas e as em que dom Quixote é ridicularizado também são retiradas ou contadas pela metade. Um exemplo é o episódio de André, que só é contado até a parte em que dom Quixote ordena que seu carrasco não lhe bata mais e pague o que lhe deve. Também o episódio em que os duques o enganam e o troçam é transformado por Lobato: na recriação, Quixote é deveras bem recebido e Sancho passa bons momentos na Baratária. Como coloca Vieira: “há uma declarada defesa dos atos do cavaleiro, assegurando sempre o sentido épico do herói e, conseqüentemente, tergiversando algumas vezes quando trata de suas derrotas.” (2012, p. 100).

Quanto ao teor doutrinário, têm-se algumas conversas que trazem esse ponto, que, nessa adaptação é geralmente voltado para a temática da loucura. Como demonstra o diálogo abaixo entre a D. Benta e Narizinho. Ele se dá depois da cena em que Maritornes prende os braços de dom Quixote numa janela no alto da estalagem:

– Sim, senhora! Boa bisca era a tal Maritornes – observou Narizinho. – Para mim não há gente pior que a que se diverte à custa dos pobres loucos.
– Também penso assim, minha filha – disse Dona Benta –, e no entanto é essa a inclinação da humanidade. Repare naquela demente que anda solta na vila. Assim que sai para a rua dando aqueles gritos, junta-se a molecada atrás [...] (LOBATO, 2010, p. 100)

O segundo critério é a “Adaptação da forma”, isto é, manter linearidade na narração e não usar longos trechos descritivos. Lobato, para manter a linearidade narrativa, retirou as novelas que perpassam o romance, como “O curioso Impertinente”;

os longos discursos de dom Quixote e os longos casos que ele ouve, como o da pastora Marcela. Para despertar o interesse no leitor, o enfoque é dado aos episódios de ação, como a batalha contra o biscainho, o combate contra os carneiros, entre outros.

O terceiro é a “Adaptação do estilo”, que é a simplificação da linguagem e da sintaxe, de modo a construir frases com vocabulário acessível, não muito longas e na voz ativa. Lobato utiliza a linguagem oral. D. Benta, em sua narração, usa onomatopéias, o que aproxima ainda mais o texto do universo infantil do leitor. Esse trecho do episódio de André exemplifica isso: “Mas o patrão não queria saber de nada, e *lepte! lepte!*” (LOBATO, 2010, p. 27). Além disso, as constantes interrupções dos netos com perguntas e observações reproduzem uma conversa face a face e faz com que o pequeno leitor se identifique com as falas dos netos e da boneca falante, que também são crianças. Amaya Obata Prado, em seu artigo sobre essa adaptação, observa que Monteiro faz:

Uma série de simplificações, de neologismos, de onomatopéias, recupera o prazer de contar e ouvir histórias, sem que haja distinção de grau e qualidade entre ler e ouvir. O texto pretende respeitar o nível cognitivo e competência lingüística do receptor e em alguns momentos pretende colaborar para seu avanço. São freqüentes as discussões e reflexões a respeito da linguagem entre as próprias personagens. (PRADO, 2008, p. 05)

A respeito das discussões sobre linguagem de que fala Prado, temos, no segundo capítulo, o diálogo entre D. Benta e Emília:

– Este livro – disse ela – é um dos mais famosos do mundo inteiro. Foi escrito pelo grande Miguel de Cervantes Saavedra...Quem Riscou o segundo *a* de Saavedra?
– Fui eu – disse Emília.
– Por quê?
– Porque sou inimiga pessoal da tal ortografia velha coroca que complica a vida da gente com coisas inúteis. Se um *a* diz tudo, para que dois? (LOBATO, 2010, p. 16)

O quarto critério utilizado é a “Adaptação do meio”, que é feita através de recursos atrativos colocados na obra. Lobato utiliza vastamente as ilustrações como atrativo infantil. Na edição aqui utilizada, da Editora Globo, 2010, as ilustrações são de Camilo Riani. Elas remetem tanto ao universo do *Quixote das Crianças* quanto ao do Sítio e são desenvolvidas de acordo com as cenas descritas no livro.

Para além desses quatro critérios, há outras características em *Dom Quixote das crianças* que merecem ser ressaltadas.

A primeira se refere à reprodução da metalinguagem cervantina. No *Quixote*, temos os personagens do romance falando da autoria do livro, isto é, o próprio escrito falando sobre o que está sendo escrito pelo autor. Dom Quixote, por exemplo, diz “que não se sente confortável ao saber que o autor de sua história é de origem árabe e, portanto, capaz de muitas fantasias nem sempre aceitáveis.” (VIEIRA, 2012, p. 101). No *Dom Quixote das crianças*, as personagens, além de falar de Cervantes, o “autor impiedoso com sua personagem” (VIEIRA, 2012, p.101), falam também do próprio Lobato, que, segundo eles, dispensa mais atenção à Emília que às outras personagens. Além disso, estão a todo o momento discutindo sobre o andamento da narrativa. Vieira aponta que:

Cria-se aí um paralelismo entre Lobato e Cervantes, pois, ao incorporar o próprio autor na narrativa, Lobato parece projetar a reprodução de um procedimento semelhante ao de Cervantes quando introduz Cide Hamete Benengeli como autor fidedigno e ao mesmo tempo indigno de credibilidade aos olhos de Quixote. (VIEIRA, 2012, p. 101)

Outro ponto interessante é a representação que as personagens do sítio fazem de episódios do *Quixote*. Emília, por exemplo, no trecho abaixo, fantasia ser o cavaleiro. Narizinho entra dando a notícia:

– (...) Temos novidade – respondeu ela. – Emília anda lá fora fazendo as maiores loucuras. Virou cavaleira andante e obrigou Rabicó a virar Rocinante. Arranjou escudo, lança, espadinha e até armadura. E quer atacar Tia Nastácia, dizendo que não ‘e Tia Nastácia nenhuma, e sim a gigante Frestona. O pobre Visconde segue atrás como escudeiro, vestido de uma roupa larga, que Emília encheu de macela para que ficasse gordo e barrigudinho como Sancho. Só vendo, vovó! Está doida, doida... (LOBATO, 2010, p. 116)

Vieira assinala ainda outras passagens, como a do renascimento do Visconde de Sabugosa, na qual o líquido científico que ressuscita o Sabugo remete ao bálsamo de Ferrabrás. E o episódio em que Pedrinho, depois de ouvir as histórias de Carlos Magno e os Doze Pares da França, imita Roldão lutando contra os mouros, mas, ao invés de mouros, derruba pés de milho. A autora diz que essas “incorporações da loucura quixotesca pelas personagens (...) acabam funcionando como uma forma de se contrapor à própria interpretação da loucura entendida como algo que deva ser excluído da vida social.” (VIEIRA, 2012, p. 100).

O terceiro aspecto notável é a noção de loucura que há na história de Lobato. Enquanto temos em Cervantes um louco cômico, na recriação lobatiana temos uma interpretação romântica do *Quixote*. Essa última, muito comum desde meados do século

XX, consiste em substituir a figura do louco burlesco de ideia fixa pela figura de um idealista incompreendido que sonha com um mundo melhor. Um dos exemplos dessa visão na obra de Monteiro é a fala abaixo de D. Benta aos netos:

Dom Quixote não é somente o tipo do maníaco, do louco. É o tipo do sonhador, do homem que vê as coisas erradas, ou que não existem. É também o tipo do homem generoso, leal, honesto, que quer o bem da humanidade, que vinga os fracos e inocentes – e acaba sempre levando na cabeça, porque a humanidade, que é ruim inteirada, não compreende certas generosidades. (LOBATO, 2010, p. 19)

Como a figura de dom Quixote ganha essa roupagem de “sonhador” e “idealista”, o cômico é transferido para a figura de Emília. O sentido cômico “ganha espaço graças ao artifício de deslocar a comicidade provocada pelas loucuras de Quixote para a ação paródica de Emília...” (VIEIRA, 2012, p. 105).

O último aspecto que destacaremos é o artifício que o autor usa para que as crianças compreendam certas palavras e que sejam situadas no contexto em que se passa a narração. Os livros do *Quixote* de Cervantes utilizam, para que o leitor contemporâneo tenha maior compreensão da leitura, muitas notas de rodapés. Para tornar a leitura menos pausada e ainda assim compreensível, Lobato fez com que as falas das personagens contivessem todas as explicações necessárias às crianças, sejam de vocabulário ou de contexto. No diálogo de Narizinho e D. Benta temos um exemplo de explicação vocabular:

– Que é viseira? – perguntou Narizinho.
– Viseira é a parte da armadura que recobre o rosto do cavaleiro. Uma parte móvel, que se ergue quando o enlatado deseja mostrar a cara, falar ou comer. (LOBATO, 2010, p. 22)

Outro exemplo, se referindo agora ao contexto do livro, tem-se num diálogo entre Emília e D. Benta:

– Para que a lança e o escudo? – quis saber Emília.
– Era sinal de que esse fidalgo pertencia a uma velha linhagem de nobres, dos que antigamente na Idade Média usavam armaduras de ferro e se dedicavam à caça como sendo a mais nobre das ocupações. (LOBATO, 2010, p. 17)

Essas foram algumas das características identificadas no estudo da adaptação de Lobato. Recriação que trabalha a história do *Quixote* em uma linguagem que se aproxima da criança, convidando-a a sentar e ouvir história narradas por D. Benta.

Para finalizar...

Vimos que as adaptações/recriações são olhares válidos sobre outras obras, visto que, colocar em nova roupagem e linguagem textos mais densos, possibilita o acesso aos mais diversos tipos de leitores, sendo o leitor mirim um deles. Dessa forma, são um incentivo à formação do leitor. Também percebemos que a questão de “fidelidade a obra original” é uma análise puramente subjetiva e que através dos estudos de Derrida, Bakhtin e Barthes a ideia de “cópia” e “original” foi abalada, visto que todos os textos, ainda que adaptados, são mais um fio na grande rede dos discursos que se interligam infinitamente.

Além disso, analisamos a recriação lobatiana, *Dom Quixote das Crianças* (1936), sob os ângulos das adaptações infantis identificados por Göte Klinberg (1973), citado por Regina Zilberman (2003). Através desses ângulos verificamos como Lobato fez a adaptação do assunto, da forma, do estilo e do meio para o público infantil.

Por fim, abordamos outras características do livro que não se enquadram nos critérios de Klinberg, mas que foram consideradas merecedoras de destaque.

Monteiro Lobato, que se preocupou em adaptar diversos clássicos para as crianças, teve seus livros amplamente difundidos nas leituras de salas de aulas no Brasil. *Dom Quixote das Crianças*, assim como suas outras recriações, cumpre seu objetivo de ajudar na formação de leitores, encantando o público infantil e estimulando os pequenos a uma futura leitura dos clássicos literários.

Referências

KLINBERG. In: ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Global, 2003.

LYPP. In: ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Global, 2003.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das Crianças*. São Paulo: Globo, 2010.

PRADO, Amaya Obata Mouriño. *Adaptação, uma leitura possível: estudo de Dom Quixote das crianças, de Monteiro Lobato*. Santa Maria: UFSM/CPTL, 2008.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. *Dom Quixote*. Trad. dos Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*. Primeiro Livro. Edição bilíngue. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. *O engenhoso cavaleiro D. Quixote de La Mancha*. Segundo Livro. Edição bilíngue. São Paulo: Ed. 34, 2007.

SANDERS. In: AMORIM, Marcel Alvaro de. *A tradução/adaptação de obras literárias para o cinema sob a ótica do dialogismo intertextual*. Rio de Janeiro: UFRJ/Revista Temática, 2012.

STAM. In: AMORIM, Marcel Alvaro de. *A tradução/adaptação de obras literárias para o cinema sob a ótica do dialogismo intertextual*. Rio de Janeiro: UFRJ/Revista Temática, 2012.

VIEIRA, Maria Augusta de Costa. *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes: Estudos Cervantinos e Recepção do Quixote no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2012.

ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Global, 2003.

A FIGURA FEMININA NA LITERATURA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE CONTOS DE VERA DO VAL E MÁRCIO SOUZA

Priscila Amato de Verçosa (UEA)
Lorena Maria Nobre Tomás (UEA)

Introdução

O presente trabalho objetiva investigar a construção da representação da mulher amazonense em textos literários. O interesse em realizar esta pesquisa surgiu de questionamentos levantados a partir do estudo realizado por Tomás (2012), que investigou a identidade da mulher local em letras de música popular amazonense. Tal pesquisa constatou que o discurso predominante no *corpus* estudado é o da *caboclitude*, ou seja, a afirmação da identidade regional com os traços caboclos da mulher sendo exaltados. Mas, e em outra materialidade linguística, como os textos literários, que *a priori* são ficcionais, como a mulher regional é vista?

É interessante observar quais os discursos dominantes quando se aborda a figura feminina e verificar o que esses discursos nos dizem sobre essa mulher, sobre seu comportamento, suas características físicas e psicológicas, sua importância social, verificando, assim, quais os traços da mulher amazonense que neles sobressaem. E ainda se o discurso da *caboclitude* continua predominante ou, pelo contrário, é negado em função de um outro, como o discurso *cosmopolita*, que se distancia de uma identidade regional, e se aproxima do global, do moderno.

Respeitando, obviamente, os limites da ficção com a realidade, podemos dizer que a Literatura é, sim, registro fiel das sociedades. Dessa maneira, a Literatura de expressão amazônica também deve ser um registro fiel do que ocorre no Amazonas ou, ao menos, uma maneira de se expressar os problemas e a realidade do povo dessa região brasileira.

Observando a Literatura de expressão amazônica, veremos raros são os estudos que visam a observar quem é a mulher retratada pelos autores. Ora, da mesma maneira que Flaubert retratou a França do século XIX e nos apresentou à interessantíssima Emma Bovary, também Vera do Val e Márcio Souza nos apresentam a mulheres tão interessantes quanto Madame Bovary, com a diferença de que essas mulheres estão mais próximas da atual realidade, tanto pelo tempo quanto pelo espaço.

Portanto, apoiando-nos dos postulados da AD francesa e, em especial, do referencial teórico acerca da Análise do Discurso Literário, buscamos, neste artigo, observar quem são essas mulheres e o que elas representam. Para tal, foram analisados, de acordo com essas teorias, dois contos: “A cunhã que amava Brad Pitt”, de Vera do Val e “A caligrafia de Deus”, de Márcio Souza.

1 A Análise do Discurso e a Literatura

A Literatura tem uma forma particular de expressão e, portanto, não pode ser analisada como um texto não ficcional. É necessário que tenhamos isso em mente no momento de análise, visto que, apesar de nos apoiarmos nas teorias de AD de linha francesa, devemos diferenciar o tipo de olhar dedicado aos textos literários e suas peculiaridades.

A Análise do Discurso, como sugere o nome, objetiva sempre estudar os discursos proferidos por sujeitos em geral. Para que se compreenda, de fato, o que é dito, devemos analisar as condições de produção (CP) em que tal discurso foi construído, a intencionalidade daquele discurso, bem como a formação discursiva (FD) que norteia determinado discurso e, finalmente, observar o que é de fato proferido por ele. Como dissemos, a Literatura tem uma forma particular de expressão e, por isso, essas características que embasam o discurso literário devem ser levadas em consideração de uma maneira peculiar.

De acordo com Maingueneau (2012), em “Discurso Literário”, a primeira maneira de abordagem – de certa forma – linguística do texto literário foi no viés da Filologia, disciplina que se dedicava ao estudo dos manuscritos antigos em busca da reconstrução da sociedade através de seu decifrar. Depois da Filologia, o texto literário passou a ser estudado pelo Estruturalismo que, por sua vez, apoiava-se na estrutura e no autotelismo do texto literário enquanto obra de arte. Houve, então, uma ruptura com o Estruturalismo e surgiram novas maneiras de abordar a linguagem do texto literário.

A AD de linha francesa foi uma dessas maneiras. Essa disciplina busca, então, compreender o funcionamento dos discursos e, para isso, busca compreender os sujeitos como seres sociais construídos historicamente. Parte, portanto, da materialidade linguística para se chegar aos discursos.

Devemos, pois, ter em mente que todo discurso é enunciado com alguma intenção e, no caso da Literatura, não é diferente: o enunciador sempre tem em mente o

seu interlocutor e tenta regular os efeitos de sentido, embora não tenha total controle sobre eles. De acordo com Pêcheux:

[...] sujeito se utiliza constantemente através do retorno sobre si do fio do seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro (como próprio outro) para explicitar e se explicitar a si mesmo o que ele diz e “aprofundar o que ele pensa” (2009, p. 162).

A maneira com que o sujeito se dirige ao interlocutor é sempre intencional e cuidadosamente pensada. Ora, se isso se dá em todos os discursos recorrentes do dia a dia, porque não aconteceria o mesmo com o texto literário, cuidadosamente pensado por um enunciador?

Para que compreendamos, também, quais são os sujeitos retratados nos contos selecionados, observaremos a obra de Hall (2011) “A identidade cultural na pós-modernidade”. Os contos são bastante atuais e, portanto, os sujeitos neles retratados são influenciados de alguma maneira pela globalização e, por isso, apesar de a mulher retratada ser amazonense, pode ser que a sua identidade não seja mais a mesma a que se fazia referência em textos de épocas anteriores, ou seja, talvez a mulher não seja mais a tipicamente indígena ou cabocla.

Apresentados, portanto, tais conceitos, partiremos agora para a análise dos contos selecionados. Primeiramente, faremos a análise de “A cunhã que amava Brad Pitt”, de Vera do Val e, em seguida, de “A caligrafia de Deus”, de Márcio Souza.

2 A história de Luzilene, “A cunhã que amava Brad Pitt”

Em “A cunhã que amava Brad Pitt”, Vera do Val nos apresenta ao universo de uma moça jovem e sonhadora chamada Luzilene. Bastante pobre, vivia com a mãe e o irmão mais novo em um flutuante no Tarumã. Sem o pai e com a mãe, já idosa, ela era o esteio da família, trabalhava arduamente vendendo trabalhos manuais que a mãe recolhia nos “avizinhados”. Luzilene não se encantava por nada e ninguém, a não ser pelo famoso galã de *Hollywood*, Brad Pitt, com quem a cunhã chegava a sonhar.

A figura da moça é interessante desde o princípio. Inicialmente, já no título, observamos uma das características atribuídas a ela: cunhã. Segundo o dicionário

Priberam de Língua Portuguesa¹, cunhã, no Brasil, significa *menina* e, por ser uma palavra de origem Tupi, remete diretamente à imagem de menina indígena ou cabocla. Corroborando a imagem inicial, a autora, no primeiro parágrafo do conto, descreve as características físicas de Luzilene:

Você pode pensar que Luzilene era uma **cabocla graúda**, dessas que enche os olhos e escorre pelas pontas. Errou. Não era. **Miúda**, de mãos e pés **pequenos, mas que pisavam firmes** e sabiam bem aonde a levavam. E levavam com um balançar **enfoguetado**, os **cabelos escorridos** lhe ondulando pelas costas e na deslizança dos ombros. Pele cetinosa, **boca bem-feita** de pedir beijo, um **olhar ingênuo**, mas que bem no fundo espelhava algumas sabedorias. Essa era Luzilene, e que não se engane você com sua pequenura de menina. A meninice até não estava longe, mas era mulher feita e já tinha experimentado as coisas da vida (VAL, 2007, p. 107, grifos nossos).

Como observamos, Luzilene é uma moça atraente e, por isso, fazia bastante sucesso com os homens. A menina era de constituição miúda, mas sabia tirar proveito de sua aparência e se fazer visível para o sexo oposto, com seu andar “enfoguetado”. A “pequenura” de Luzilene era bastante relativa, visto que podia até parecer uma menina, mas, na realidade, já tinha experimentado diversas coisas da vida que não fazem mais parte da infância. Ela, esperta, tirava vantagem desse sucesso e fazia com que o velho, dono de um armazém, comprasse todos os produtos que não conseguira vender.

Uma das imagens de Luzilene confirma um dos estereótipos presentes na região sobre a mulher amazonense desde a colonização: sua disponibilidade para o sexo. Há várias passagens no texto que destacam sua “esperteza”, como na descrição inicial da personagem: “olhar ingênuo, mas que bem no fundo espelhava algumas sabedorias” (p. 107). Além disso, Luzilene apesar de ter boa freguesia, pois era “difícil voltar para casa à noite com alguma sobra”, quando o dia não era bom vendia seus produtos de outra forma:

Entrava na loja, ficava pelos cantos até ele se aperceber dela [...]. Como amor com amor se paga, em troca, ela, com **cara de quem não quer nada**, metia-se pelos meandros da loja e logo chegava ao fundo. Atrás de uma pilha enorme de sacaria, longe das vistas, o velho Jeru se achegava de manso e a bolinava um pouco. Luzilene fechava os olhos, sonhava com Brad Pitt e escorria nos dedos do velho. E isso era tudo. Uma troca que lhe convinha, pois lhe poupava trabalho e ainda lhe dava uns trocados. (VAL, 2007, p. 109, grifos nossos)

¹ Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/cunhã>. Acessado em: 1 mar. 2014.

A impressão que se tem é a de que era Luzilene quem procurava o “velho Jeru” e que fazia isso sem muitos pudores. Essa dualidade da personagem (ingenuidade e esperteza) é colocada como um dos atrativos para os homens:

Em tudo o mais ela se divertia; homem não lhe faltava, a oferta era grande, que **o olhar pidão da moça incendiava a praça toda**. Mas amor não, amor verdadeiro, daqueles de deixar o mundo revirado, esse era para o Brad Pitt que ela amealhava. (VAL, 2007, p. 110, grifo nosso).

O tempo passava e Luzilene ainda na espera do famoso galã do cinema: Brad Pitt. Mesmo assim, sem amar se entregava a outros homens por prazer físico: “Era esperta. Escolhia. E do seu jeito, das suas conveniências. E o que abria era só as pernas, porque o coração permanecia a sete chaves. Ia daqui, ia dali, enfim se resolvia” (p.111).

Agora, percebemos, pois, a ambígua imagem que nos é passada sobre a moça. Enquanto procura apresentá-la como uma figura pequena e ingênua, ao mesmo tempo deixa claro que a ingenuidade de Luzilene não é absoluta, visto que já sabe muito da vida.

Para compreender a complexidade da protagonista, tenhamos ciência das condições de produção da cena englobante e da cena genérica em que o conto está inserido. Com relação às condições de produção, podemos afirmar que o conto retrata um tempo recente, visto que o sucesso mundial de Brad Pitt só foi alcançado nos anos 90, com o filme *Thelma e Louise*, de 1991. Com relação às cenas do discurso, é interessante o que diz Maingueneau: “A cena englobante corresponde ao que se costuma entender por ‘tipo de discurso’” (2006, p. 251) e “a obra é na verdade enunciada através de um gênero do discurso determinado que participa, num nível superior, da cena englobante literária. Pode-se falar nesse caso de *cena genérica*” (MANINGUENEAU, 2006, p. 251). Sobre isso, podemos afirmar que a cena englobante em questão é o discurso literário, enquanto que a cena genérica, o gênero através do qual a autora expressa esse discurso, é o conto.

Para contar a história de Luzilene, a autora escolhe as características e as personagens de maneira bastante cuidadosa, representando dois discursos bastante distintos. Segundo Michel Pêcheux (2009), os discursos estão sempre em relação de aliança, dominação e concorrência. Há, aqui, uma clara concorrência entre os dois discursos enunciados - caboclitude e cosmopolita - que se confirma durante todo o conto. Primeiramente, expliquemos quais seriam esses discursos para que prossigamos

com a confirmação da existência desse conflito no texto. Vejamos, então, o que diz Freire com relação a isso:

Na constituição dos discursos fundadores de Manaus, aparecem como lugares de memória, por um lado, a Belle Époque do Ciclo da Borracha, a implantação da Zona Franca e a escolha da cidade para ser subsede da Copa do Mundo de Futebol de 2014. Por outro lado, tem-se os lugares do Inferno Verde, do Pulmão do Mundo, do Ambientalismo, da maior reserva de biodiversidade do mundo. Esses dois conjuntos de lugares ou de espaços de memória fundam e fundem a subjetividade manauara em dois grandes discursos fundadores: o discurso da Manaus Cosmopolita e o discurso da Manaus Cabocla (2009, p. 7).

O discurso de caboclitude, representado por Luzilene e por todo o ambiente do conto, diz respeito ao estereótipo secular do habitante do Amazonas: caboclo que mora perto do rio e não tem contato com tecnologia e outros aspectos do mundo globalizado. O discurso cosmopolita, representado pela figura do famoso ator Brad Pitt, diz respeito à imagem que se tem de um indivíduo bem sucedido no mundo atual: rico, famoso e morador de um país de economia desenvolvida.

A oposição entre os dois discursos se dá, em primeiro momento, no título do conto “A cunhã que amava Brad Pitt”. Ao escolher a palavra “cunhã” para denominar Luzilene, a autora preferiu se referir à moça de maneira generalizada, visto que se dissesse “Luzilene que amava Brad Pitt”, o leitor não teria como saber quem era Luzilene ou quais suas características, visto que a personagem é uma moça comum, sem fama alguma. Em contraponto, observamos que, ao dizer “Brad Pitt”, a autora sabe que grande parte (ou todos) os leitores conseguirão identificar a referência do nome, devido à fama mundial do ator *hollywoodiano*.

Esse conflito de identidades que se influenciam mutuamente é uma das características peculiares da globalização e da modernidade que, enquanto que modificam o pensamento e a forma de agir dos indivíduos contemporâneos, também fazem com que esses indivíduos conservem certos aspectos formadores de sua identidade local. Observemos o que diz Hall sobre isso:

[...] ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a *diferença* e com a mercantilização da etnia e da “alteridade”. Há, juntamente com o impacto do “global”, um novo interesse pelo “local”. [...] Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”. [...] parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá reproduzir, simultaneamente, *novas* identificações “globais” e *novas* identificações “locais”. (2011, p. 78)

Ora, isso significa que, mesmo com a globalização, o aspecto “local” não seria destruído, apenas ocorreria uma desconstrução na maneira como foi pensado inicialmente. No caso do conto em questão, observamos a presença do global – representado pelo mundialmente famoso Brad Pitt – e do local – representado pela cunhã que o amava.

Com a globalização e as informações sendo passadas cada vez mais rápido e de maneira mais acessível a toda a população, o inatingível se torna atingível. Luzilene sentia próxima de Brad Pitt e, de alguma maneira, imaginava que seria capaz de ficar junto de seu amor. Ia ao cinema e, vendo-o na tela, achava que ele estava próximo dela de alguma maneira, o que acontecia também quando olhava para seu grande pôster do ator, que a moça colocou em uma parede do flutuante para olhar quando desejasse se sentir próxima a ele.

Luzilene guardava o amor como um tesouro. Nada de enredar coração, trocar juras, sofrer de amor e dor por dá-me lá aquela palha. Nada disso. [...] amor verdadeiro, daqueles de deixar o mundo revirado, esse era para o Brad Pitt que ela amealhava. E que um dia ele viria, disso ela não duvidava. Tinha fé. Claro que viria. E ela estaria ali e ele haveria de gostar (VAL, 2007, p. 110).

O interessante é que, apesar de desejar um ator famoso e, também, sentir que o impossível era possível, Luzilene jamais se imaginou famosa e, também, não procurava copiar o estilo apresentado pelas atrizes no filme. A moça se mantinha fiel às suas origens caboclas nos aspectos físicos, porém, em seu devaneio de desejar Brad Pitt, ela acaba por negar sua origem. Ora, por que não poderia achar bonito e se interessar por um rapaz com características caboclas como as suas? Porque ela era uma moça diferente e desejava o diferente. Observemos o que fez com que Luzilene se encantasse pelo ator:

Aquilo tinha começado numa tarde de folgança em que foi ao cinema com Silvelena. Até nem queria ir, mas estava de bubuia e a amiga acabou arrastando. Foi e **deslumbrou**. Quando bateu o olho, no escuro, **na belezura do Brad**, foi tiro e queda. Ali mesmo ela pasmou, chorou de amor. **Achou lindo igual anjo de igreja**, e quando aparecia de pertinho, **com aqueles olhos da cor do céu**, parecia que olhava para ela (VAL, 2007, p. 108, grifos nossos).

Luzilene era diferente das moças do Tarumã porque era sonhadora, e sonhava com o estrangeiro. Observamos que ocorreu, inicialmente, um deslumbre, um encantamento gerado pela aparência de “anjo de igreja” de Brad Pitt, com seus olhos da

cor do céu. O deslumbramento virou amor quando a cunhã deixou o devaneio tomar conta de seus pensamentos.

Por mais que a mãe de Luzilene insistisse, ela argumentava que “Com gente desse qualitar ela não se enredava [...] Queria era **leite da pele muito branca, o azul de sanhaço** e a boca de fartura do Brad” (p. 110, grifo nosso). Diante da impossibilidade de Luzilene se apaixonar por um rapaz da região e da exaltação das características físicas do estrangeiro, ratificamos não apenas a negação de sua identidade local como também o conflito entre os dois discursos: o da caboclitude e o cosmopolita.

Corroborando a peculiaridade de Luzilene, é importante que nos atenhamos a mais um detalhe que, muitas vezes, é esquecido: o nome da personagem. Luzilene significa² “mulher iluminada” e isso é retratado diretamente na personalidade da protagonista do conto. A iluminação da cunhã, inicialmente, é representada por sua personalidade, visto que era dedicada à família, trabalhadora, pouco preguiçosa e, também, irradiava uma luz própria que fazia com que fosse desejada pelos homens em geral.

Ao final do conto, a iluminação da moça se torna menos subjetiva e mais literal: em um dia de tempestade, o flutuante onde mora é incendiado e acaba vagando pelo rio como uma grande tocha acesa. O interessante é que, apesar de estar em chamas, a menina nada sente, pois estava abraçada ao seu pôster. O amor a anestesiava e era sua fonte de luz. Eventualmente, depois de vagar pelo rio, a grande tocha flutuante se apagou, juntamente com Luzilene e sua luz, que era desencadeada pelo amor por Brad Pitt.

A morte da cunhã, em primeiro momento, faz com que o leitor pense que ocorreu uma dominância do discurso cosmopolita sobre o da caboclitude, visto que foi por conta de Brad Pitt que a moça não se deu conta do que estava acontecendo com ela. Isso, certamente, é uma ironia velada, através da qual a autora procura mostrar de que maneira os devaneios podem arruinar a vida dos mais tolos.

Porém, quando são engolidos pelo rio, personagem que representa a típica caboclitude, observamos com clareza o tom de irônica dessa cena: afinal, o rio comandava tudo e o rio matou não apenas Luzilene, mas também a imagem de Brad Pitt

² Significado do nome disponível em <www.significado.origem.nom.br/nomes/luzilene.htm>. Acessado em: 8 mar. 2014.

e, também, sobreviverá ao Brad Pitt real e a todos os atores famosos que possam se tornar objetos de paixão de moças amazonenses:

O rio rugia e carregava o flutuante, igual tocha acesa em procissão de santo; Luzilene não via nem ouvia nada. A cada rodopio das águas, ela soltava um suspiro. E o Boto enganadeiro foi tomando o que era seu, a cada gemido um soluço, a cada roçar um lamento, a cada afogar um ai. (VAL, 2007, p. 113)

O conto analisado está contido em sua obra “Histórias do Rio Negro”, livro de contos em que a personagem que comanda o enredo de todas as histórias, de alguma forma, é o Rio Negro. Com isso, pretende-se retratar a importância que o rio tem para a vida do ribeirinho e para a região de um modo geral.

Luzilene, pois, representa as jovens amazonenses contemporâneas. Aqui, a autora consegue expressar de que maneira as moças são influenciadas pelos aspectos globais e perdem a sua essência cabocla.

3 Izabel Pimentel, a índia que usava dentadura

Quando lemos “A caligrafia de Deus”, de Márcio Souza, observamos um ambiente completamente diferente do apresentado em “A cunhã que amava Brad Pitt”, apesar de que ambas as histórias se passam na cidade de Manaus. Novamente, então, faz-se necessário que observemos as cenas de enunciação. A cena englobante, assim como no texto anterior, é o discurso literário e a cena genérica, por sua vez, é o conto.

Devemos, também, observar as condições de produção. Ora, o livro “A caligrafia de Deus”, no qual o conto homônimo está inserido, foi publicado em 1994. Observamos, no conto, a presença marcante da Zona Franca de Manaus. Além disso, muitos bairros da cidade ainda possuíam ruas não asfaltadas, como o Japiim que estava em formação. A partir dessas informações, supõe-se que a trama se passa entre os anos de 1970 e 1990.

Analisemos agora o conto, que tem como protagonista Izabel Pimentel, filha de um índio baniwa e uma índia tukano que morava na remota cidade de Iuareté-Cachoeira, um município localizado no interior do Amazonas, próximo a São Gabriel da Cachoeira, de acordo com o enredo. Logo no início do conto, temos a informação de que Izabel foi assassinada e, durante a primeira metade da estória, o narrador apresenta a difícil vida da moça até o momento derradeiro de sua morte.

O primeiro aspecto que devemos observar no texto é o nome de Izabel Pimentel. No conto, descobrimos que

Izabel Pimentel, que já estava morta há cinco horas, tinha morrido sem saber porque tinha sido batizada com o nome de Izabel Pimentel. Morrerá com uma única certeza, a de que Deus escreve certo por linhas tortas. Todos em Iauareté-Cachoeira acabavam com o sobrenome Pimentel. Izabel nascera em Iauareté-Cachoeira e não tinha escapado disso. (SOUZA, 2008, p. 9)

Ora, em uma sociedade em que nos distinguimos dos demais por nosso nome e sobrenome, Izabel Pimentel era padronizada por essa razão. Se todos se chamavam Pimentel na cidade onde nasceu, todos eram da mesma família e todos eram padronizados de alguma forma. É interessante pensarmos, também, que todos em Iauareté-Cachoeira eram indígenas ou seus descendentes e, na maior parte dos casos, o homem branco da cidade grande acaba por generalizar todos os indígenas como um grupo só, raramente levando em conta as diferentes culturas das muitas tribos ainda existentes no Brasil. Isso, provavelmente, é a maneira com que o autor critica a postura da sociedade de pouco ligar para essas culturas seculares que sobreviveram, ainda que não inteiramente, à influência dos europeus e estrangeiros em geral no Brasil.

Dito isso, vejamos o que narrador diz sobre a supracitada cidade, onde nasceu a protagonista Izabel Pimentel. Ele fala, principalmente, que “[...] não havia nada de especial nem mesmo a cidade podia ser chamada [...]” (SOUZA, 2008, p. 9) e sobre os habitantes, versa sobre os homens que “[...] todos os homens de Iauareté-Cachoeira, assim como chamavam Pimentel, passavam o dia bebendo álcool misturado com água e coçando os pés inchados de bichos.” (SOUZA, 2008, p. 9) e sobre as mulheres, explica que “[...] todas as mulheres casadas apanhavam dos maridos nas mesmas datas e tinham igualmente os dedos inutilizados que mostravam para as filhas como uma advertência, todas vezes que elas vinham falar de casamento” (SOUZA, 2008, p. 10). Assim, o que observamos sobre os habitantes em geral de Iauareté-Cachoeira é que são todos, de alguma maneira, a mesma pessoa, que seguem determinados rituais e estão presos em uma rotina inquebrável, que confirma a sua situação padronizada e imutável.

Para justificar a situação em que está inserida, a mãe de Izabel, Maria Pimentel, costumava dizer para a filha que “Deus escreve certo por linhas tortas”, ditado popular que, claramente, inspirou o título do conto. “A caligrafia de Deus” tem papel crucial no enredo do conto homônimo, visto que Izabel acredita que seu destino é traçado por essa caligrafia. Apesar de ser uma menina como tantas outras de Iauareté-Cachoeira, Izabel começa a demonstrar diferenças em sua personalidade que fazem com que a caligrafia torta de Deus influencie mais fortemente em sua vida do que nas vidas das outras moças da cidade.

A vida de Izabel começa a mudar quando, durante seus anos de estudo na escola católica local, uma madre decide interferir em sua vida. Madre Lúcia diz à menina que seus dentes “amarelados, em bom estado, mas desalinhados e pontudos, poderiam ser eliminados e no lugar colocado um par de próteses, com dentes brancos, brilhantes, perfeitos e esmaltados” (SOUZA, 2008, p. 15). Izabel, que era uma adolescente deslumbrada com as (raras) revistas de moda que chegavam a seu alcance, não hesita em aceitar a proposta, visto que, então, teria os dentes de uma moça de cidade grande.

Nesse momento, Izabel Pimentel começa a abrir mão de sua identidade local e passa a abraçar a identidade global, o que mudaria a sua vida para sempre. Novamente, neste conto, existe um conflito de discursos – local x global. Quando troca os dentes, Izabel se vê presa entre as duas identidades e, por não fazer parte nem de uma nem de outra, acaba por ser excluída da sociedade de Iauareté-Cachoeira:

Ele sabia que era uma loucura achar que duas próteses dentárias poderiam ser indecentes, mas a opinião, sem que ninguém ao menos comentasse, generalizou-se pela Missão, sobretudo no meio dos rapazes. Se as meninas de certo modo sonhavam com os dentes novos de Izabel Pimentel, os rapazes passavam a demonstrar evidente repulsa. É claro que nenhum moço de Iauareté-Cachoeira que honrasse o sobrenome Pimentel iria beijar dentes tão brancos e muito menos casar com uma boca que podia ficar vazia como a de uma velha a qualquer momento. Beijar aqueles dentes, pensavam os rapazes, seria como beijar Madre Lúcia, o que lhes parecia muito bom se a sensação de pecado não fosse tão terrível. (SOUZA, 2008, p. 17)

Izabel abraça de vez a identidade global – ou assume completamente o desejo de fazer parte de um grupo cosmopolita – quando se muda para a capital do estado, Manaus, para trabalhar no Colégio Salesiano. A moça aceita a proposta de Madre Lúcia para fazer essa mudança devido à exclusão que sofria em sua cidade natal e ao desejo de beijar um rapaz, o que jamais aconteceria se permanecesse vivendo apenas próxima a moços que vissem seus dentes como representação do pecado.

Quando chega a Manaus, a moça acaba abandonando o Colégio Salesiano onde deveria trabalhar e tenta a sorte na Zona Franca. Lá, Izabel recebe uma mixaria para trabalhar o dia todo e acaba bastante insatisfeita com a sua nova vida ‘cosmopolita’ da cidade grande. Então, outro aspecto, observado também em “A cunhã que amava Brad Pitt” se faz presente no conto: a disponibilidade da mulher cabocla ou, no caso, índia para o sexo.

Essa disponibilidade ocorre quando Izabel, cansada de tanto trabalho e pouco salário, decide virar prostituta e fica conhecida pela alcunha de “Índia Potira”.

A Índia Potira não gostava nada de ter as mãos nojentas de um guarda qualquer apalpando o seu traseiro todos os dias [...] acabou comprando um vestido brocado japonês, bem curtinho, e frequentando a boate *O Selvagem*, seguindo o convite de um chofer de táxi, seu primeiro cliente e que lhe deixou uma boa grana. (SOUZA, 2008, p. 24)

O nome pelo qual Izabel Pimentel se torna conhecida deixa ainda mais evidente a sua padronização, visto que deixa de possuir até um nome próprio, e se torna uma Índia Potira. Apesar de ter feito de tudo para mudar quem era, ela acaba se tornando conhecida pela sua etnia indígena. Mesmo com os dentes brancos e a roupa de moça de cidade grande, Izabel não conseguia fugir da sua realidade estereotipada de índia de Iauareté-Cachoeira.

Apesar de sair da cidade do interior, tentar deixar de lado os seus costumes iniciais, Izabel morre como indigente, como mais uma índia assassinada por seus sonhos de se tornar cosmopolita. Podemos afirmar que o discurso dominante no conto em questão é o da caboclitude, pois apresenta negativamente a influência da cultura estrangeira, através da morte trágica de Izabel.

Considerações finais

Luzilene e Izabel em muito se assemelham, principalmente no que se refere ao processo identitário pelo qual passaram após o contato com uma cultura global. A mudança de Luzilene foi apenas psicológica, visto que ela perdeu a sua vida esperando que Brad Pitt a encontrasse, ao invés de se contentar com o amor de um rapaz do Tarumã, como suas amigas sempre lhe diziam para fazer. Izabel também sofre transformações, desta vez mais fisicamente, pois a índia mudou sua aparência de forma notória para se parecer com as moças da revista e fazer parte, também, do universo cosmopolita que lhe era negado em Iauareté-Cachoeira. Ambas negam sua identidade local em detrimento da global.

A análise dos dois contos permite-nos afirmar ainda que apesar da presença de dois discursos em concorrência, o caboclo e o cosmopolita, o primeiro é preponderante. O que é global é colocado como algo negativo, visto que tanto Luzilene quanto Izabel tentam sair do seu mundo e não são bem sucedidas. Corrobora para esse entendimento, o fato de ambos os contos apresentarem esse gosto pelo estrangeiro, pelo não local com bastante ironia, ou seja, o discurso Outro é trazido ao texto para ser negado. Nos dois

contos, a morte trágica das duas personagens deu-se devido ao contato com uma cultura global, mostrando que elas não coexistem harmoniosamente e sugerindo-se o retorno, à valorização das identidades locais.

Referências

FREIRE, Sérgio Augusto. *Janus, o caboclo high-tech: discursos fundadores e a cultura em Manaus*. Manaus, 27 de maio, 2009. Disponível em: <<http://www.sergiofreire.com.br>>. Acessado em: 6 dez. 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

Priberam dicionário. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/cunhã>>. Acessado em 01/03/2014.

Significado dos nomes. Disponível em: <<http://www.significado.origem.nom.br/nomes/luzilene.htm>> acessado em 08/03/2014.

SOUZA, Márcio. *A caligrafia de Deus*. Manaus: Editora Valer, 2008.

TOMÁS, Lorena Maria Nobre. *Sou brasileira, sou caboquinha: uma análise discursiva da identidade da mulher amazonense através da música popular*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Letras, 2012.

VAL, Vera do. *Histórias do Rio Negro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE MANAUS E A LEITURA

Priscila Soares Lima (SEDUC-AM)

Juciane Cavalheiro (PPGLA-UEA)

Introdução

A leitura de livros e textos solidifica uma sociedade leitora informada, atualizada, consciente de seus deveres e direitos, participativa na tomada das decisões, atuante na construção de um mundo mais justo e igualitário, minimizando, assim, a exclusão social. Porém, a leitura por si só é insuficiente; é preciso “analisar, interpretar, conhecer para agregar valor à atividade ou necessidade que se tem” (Souza, 2007, p. 3).

O presente trabalho tem por objetivo traçar um perfil dos professores de Literatura e Língua Portuguesa do Ensino Médio, na cidade de Manaus, no que concerne às suas práticas leitoras. Assim, para a execução da pesquisa, delimitou-se a abordagem ao conhecimento científico, posto que o referido estudo utiliza-se do método¹ descritivo (Campos, 2004, p. 48). Para obtenção desse conhecimento, o material utilizado foi um questionário, com base na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2008)². A aplicação do questionário foi feita através da estratégia de pesquisa de campo, pois os questionários foram aplicados diretamente no local onde os professores realizam seu trabalho.

Para uma visão geral das práticas leitoras dos professores da cidade de Manaus, tivemos a participação de um total de 22 entrevistados, pertencentes a dez (10) escolas diferentes.

¹ Campos destaca que o conhecimento científico difere das demais formas de conhecimento por possuir um “método”, isto é, “um conjunto de princípios que norteiam a conduta do cientista ao longo da produção do conhecimento” (Rudio, 1985, *apud*, Campos, p. 36).

² “Retratos da leitura no Brasil” teve sua primeira edição em 2001, com uma amostra de 5.200 entrevistados entre 2000/2001, visando a identificar a leitura de livros no país e o acesso a eles, além de levantar o perfil do leitor; a segunda edição é de 2008, com uma amostra de 5.012 entrevistados de novembro a dezembro de 2007.

1 Referencial teórico

1.1 Concepções de leitura

Segundo Koch e Elias (2006), existem três concepções de leitura em relação ao seu foco: (1) no autor, em que a leitura é compreendida como “captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (p. 10); (2) no texto, em que a leitura é vista como “atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no texto” (p. 10); e por último (3), com foco na interação autor-texto-leitor, na qual a leitura passa a ser uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (p. 11). É este último sentido de leitura que se entende como o conceito mais apropriado para a construção de um leitor crítico. Para que melhor se defina a concepção de leitura como interação autor-texto-leitor é necessário que se tenham definidas as noções de sujeito, língua, texto e sentido.

Para Koch e Elias (2006, p. 10), os sujeitos devem ser “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto”, ou seja, o sujeito deve transformar o texto lido em um outro e não simplesmente aceitar o que é lhe posto, e, assim, assumir a responsabilidade pela interação com o texto.

A língua deve ser compreendida como interacional (dialógica). O texto possui “uma gama de implícitos” perceptíveis pelo contexto sociocognitivo. A partir disso, o sentido tem que ser “construído na interação texto-sujeitos e não [em] algo que preexista a essa interação” (Koch e Elias 2006, p. 11). Sendo compreendida como:

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCNs, 1998, p. 69-70).

Porém, quando a leitura não está voltada a essa interação leitor-autor-texto, não é dada a oportunidade ao leitor da construção do sentido do texto, e o texto passa a ter

um único sentido. Assim, segundo De Certeau (2008, p. 266-7), se estabelece um “cofre-forte do sentido” ao qual somente pessoas privilegiadas terão acesso como “‘verdadeiros’ intérpretes”.

A partir disso, pode-se dizer que quando se estabelece um único sentido legítimo ao texto instaura-se uma situação de dominância de ordem social sobre o leitor, pois “o sentido literal é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite” (De Certeau, 2008, p. 267). E o texto, neste sentido, “se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’, a interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados (...), proibida aos alunos” (De Certeau, 2008, p. 267).

É de se notar que o ato de ler “não é uma atividade meramente visual” (Liberato e Fulgêncio, 2007, p. 13), pois, além da preparação, que é a primeira etapa da leitura, há outros fatores envolvidos nesse processo, como “conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura” (Liberato e Fulgêncio, 2007, p. 13). Desta forma, a leitura funcional³, ou leitura crítica, ocorre somente quando o leitor está capacitado a fazer uso de todos esses fatores, ou seja, quando está competente a utilizar, concomitantemente, as informações visuais e as não visuais.

Para que haja uma leitura crítica, é necessário, e fundamental, que o leitor esteja motivado a ler. Isto é, a leitura, segundo Cosson (2008, p. 54), necessita de uma preparação inicial, sendo necessário “que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo”.

Assim, a leitura pode se tornar uma atividade fantástica, e, quando o aluno é capaz de ler e interpretar um texto, de forma eficaz, tem a possibilidade de viajar por diversas culturas e de conhecer o maravilhoso mundo da leitura, mas sobretudo a de se tornar um sujeito crítico. Por outro lado, quando a leitura de determinados textos é imposta, o leitor pode não se sentir atraído pelo texto, e se a imposição for feita, especialmente sem nenhuma preparação, acaba, na maioria das vezes, em simples e pura decodificação das palavras, onde se “lê sem entender” (Lima, 2005, p. 1); retirando-se, desta forma, o direito do leitor ler por prazer.

³ Liberato e Fulgêncio entendem a leitura funcional como a busca da construção de um sentido para o texto.

1.2 O papel do professor no processo de leitura

Para que o aluno se motive, o professor também deve ser um motivador. Assim como também se torna necessário que o professor leia continuamente para estar sempre atualizado, tendo um maior embasamento na sua prática de sala de aula.

Além disso, é importante que o professor crie estratégias para gerar uma motivação nos alunos, e para que motive os alunos é necessário que o docente também esteja motivado a ler, em virtude de o primeiro passo para a formação de leitores ser a paixão, tornando essa atividade mais atraente a partir do desejo e do prazer (Kleiman, 2004, p. 15).

Souza (2007, p. 5-7) corrobora com essa ideia ao observar que o aluno tem mais interesse em ler quando se sente parte integrante daquele contexto leitor, e o professor tem o papel de elo entre a leitura, o conhecimento e a experiência do aluno.

Entretanto, Batista (1998), a partir de observações em textos redigidos por professores do Estado de São Paulo, notou uma infinidade de erros, o que fez com que verificasse um provável despreparo dos formadores de opinião. Dessa forma, se os professores realmente estão despreparados e não possuem tempo para praticarem o ato de ler, como podem formar possíveis leitores?

Assim, a concepção de que ser professor implica em ser leitor, e, mais ainda, formador de leitores, começou a ser alterada em 1970, especialmente nos livros didáticos, pois “começaram a direcionar o trabalho do professor, oferecendo toda a orientação metodológica para leitura e interpretação de textos” (Sando, 2005, p. 40). Essa modificação ocorreu porque se sabe das dificuldades que permeiam a atividade do profissional docente, devido à falta de tempo e de formação para uma boa elaboração das aulas em decorrência da democratização do ensino, responsável por um aumento considerável

no número de alunos com acesso à escola a partir dos anos 60, os cursos de formação de professores se multiplicaram, muitos sem proporcionar a formação adequada para a leitura, e foi exatamente nesse período que as Ciências Linguísticas trouxeram novas concepções de leitura e de formação do leitor; entretanto, não houve tempo de repassá-las adequadamente aos cursos de formação de professores, os quais até hoje ainda não oferecem condições favoráveis para serem considerados formadores de leitores (Sando, 2005, p. 40).

Devido a esse sistema, o professor acaba “exercendo sua profissão sem as mínimas condições necessárias para um desempenho satisfatório, necessitando trabalhar a reflexão e as múltiplas leituras em salas de aula bastante numerosas, pouco importando à instituição a qualidade de ensino que é oferecida a seus alunos” (Sando, 2005, p. 40). Além disso, sabe-se da intensa rotina de trabalho que o professor é obrigado a cumprir para poder garantir o sustento de sua família. Assim, ficam sobrecarregados, atarefados e sem tempo para se dedicarem às atividades que realizam em sala de aula. Acabam, portanto, por exercer a sua atividade em sala de aula de modo divergente às propostas dos *PCNs*, o que atesta a divulgação dos resultados de algumas avaliações, como a do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes-PISA⁴. Na avaliação do *PISA*, por exemplo, apenas 1% de estudantes brasileiros de diversas séries e nos diferentes níveis de proficiência alcançaram o nível 5 (máximo) (PISA, 2000, p. 61).

Sabe-se da jornada diária do professor, mas já não deveria ser aceitável o não ler pela falta de tempo: “não é desculpa, pois o tempo que passamos a gastar lendo um artigo interessante não é muito e nem é desperdiçado. Pelo contrário, é tempo ganho. [Posto que] tomamos conhecimento de coisas novas, de fatos notáveis, de assuntos instrutivos” (Clarice Lispector, *apud* Lajolo e Zilberman, 2009, p. 117).

Segundo Sando (2005), a escola é tida, atualmente, no Brasil,

como o órgão oficial de formação de leitores, embora parte desta tarefa pudesse caber à família. (...) em uma sociedade em que grande parte dos pais trabalha fora e **pouco tempo** têm para dedicar-se à formação de seus filhos enquanto leitores, acabou restando à escola o desenvolvimento dessa habilidade em seus alunos [grifo nosso] (Sando, 2005, p. 44 *grifo nosso*).

A escola, portanto, acaba sendo sinônimo de leitura, e, por conseguinte, isso acaba se estendendo ao professor de língua portuguesa e literatura. Dessa maneira,

⁴ “É uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade” (PISA, 2000, p.18).

especialmente as classes mais populares depositam na escola todas as expectativas em relação ao aprendizado e ao gosto pela leitura de seus filhos, pois “identificam a leitura à escola e às formas escolares por meio das quais ela se realiza” (Batista, 1998, p. 28). Logo, é de se considerar os professores como “sujeitos significativos na formação de leitores-alunos” (Evangelista, *apud* Sando, 2005, p. 44).

Entretanto, “a própria escola concorre contra a leitura no Brasil” (Sando, 2005, p. 44), pois, de acordo com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, a maioria dos participantes que disseram não entender o que leem são alfabetizados, ou seja, frequentaram a escola, sem, contudo, ultrapassar o processo de decodificação. As consequências desse letramento malfeito podem ir se avolumando ao longo da vida até o limite de se atingir a idade adulta sem capacidade para exercer a cidadania. Encontram-se, portanto, como presas fáceis de serem manipuladas pela classe dominante.

O professor tem que ser um facilitador na construção dos sentidos presentes nos textos. Da mesma forma, para que se formem leitores críticos, é preciso, em primeiro lugar, ler, pois “é lendo que se aprende a ler” (Liberato e Fulgêncio, 2007, p. 28). Assim, para criar um hábito leitor no aluno, o docente deve instigá-lo a praticar a leitura, a começar por seu exemplo.

2 Análise e discussão dos dados

2.1 Metodologia

A pesquisa realizada utilizou uma abordagem quantitativa e qualitativa, a partir de questionário com perguntas fechadas e abertas. Os dados foram tabulados no Microsoft Excell®. Os dados dos questionários foram analisados de acordo com Bardin (*apud* Goldemberg e Otutumi, 2008), determinando categorias.

A referência à amostragem será feita pela letra “P”, para indicar “professor”, seguida pelo número do questionário da tabulação. Dos 22 professores distribuídos nas dez escolas, cerca de 23% eram do sexo masculino e 77% do feminino.

Cerca de 50% dos professores apresentam uma jornada dupla de trabalho, 11 lecionam em mais de uma escola, ou em dois turnos de uma mesma instituição. Atuam no magistério em média há 15 anos e, aproximadamente, 95% possuem formação acadêmica de graduação em Letras-Língua Portuguesa, enquanto os demais, em

Pedagogia. Além disso, 61% dos professores já lecionavam antes de obterem a graduação. Assim, comprova-se o exposto por Sando (2005) de que os professores possuem uma jornada dupla de trabalho e de que há uma certa falta na formação dos docentes, que mesmo sem formação profissional completa já atuam em sala de aula.

2.2 O professor e sua relação com a leitura

Para definir se o professor é ou não leitor, começaremos a analisar as seguintes questões: Pratica o hábito da leitura? Conseguiu citar livros? Qual a concepção de linguagem que subjaz em suas aulas? Qual o significado de leitura? Qual a frequência de leitura por dia? Qual a motivação para a leitura? Há influência pelo gosto da leitura?

Quando foi perguntado aos professores se praticavam o hábito da leitura regularmente, 21 responderam que sim (aprox. 95,5%), enquanto que apenas uma professora (P21, a mais jovem, com 24 anos) afirmou não realizar regularmente esse hábito, representando apenas cerca de 4,5% dos professores da amostra.

Entretanto, ao compararmos a proporção de professores que se consideram leitores a dos que conseguiram citar o último livro lido, o livro que mais gostou de ler e o livro que menos gostou de ler, pode-se inferir que não praticam esse hábito regularmente, pois desses 95,5 % que se consideram leitores apenas 22,7% conseguiram responder às três perguntas; enquanto que a professora P21, que respondeu não ler regularmente, conseguiu responder todas as perguntas em que deveriam ser citados títulos de livros.

Essa contradição, em partes, deve-se ao fato de cada indivíduo levar em consideração critérios diferentes no momento de responder. As respostas mais frequentes no momento em que deveriam citar livros foram: vários, nenhum, não me lembro. Além disso, alguns ainda deixaram as perguntas sem respostas.

Algo interessante verificado nos dados é que houve quem, mesmo se considerando leitor, respondesse à questão destinada somente àqueles que tivessem respondido que não se consideravam como tais, enquanto deveriam apenas indicar o motivo para não lerem. Assim, dos 95,5% de “leitores”, 23% indicaram que não liam por falta de tempo, gerando desta forma certa confusão. São ou não leitores regulares?

Em relação à concepção de linguagem que subjaz às aulas, observamos que apenas 18% dos professores alicerçam-nas segundo a concepção de linguagem mais aceita atualmente, ou seja, a linguagem como interação: enquanto 31% concebem a

linguagem como comunicação, e talvez esse fato se deva por muitos livros didáticos, ainda, apresentarem tal concepção; 15% não responderam a essa pergunta; sendo que o mais alarmante é que 36% sequer conseguiram interpretar a questão para respondê-la ou não conhecem teoricamente nenhuma concepção de linguagem.

Algumas respostas concernentes a esses 36% foram:

“Respeito a linguagem nem sempre culta dos alunos, porém trabalho para que eles percebam sua importância, como mecanismo de ascensão (sic) onde saber é, e sempre foi poder poder (sic)” (P1).

“É boa” (P20).

“Linguagem escrita, oral e através de vídeos” (P22).

Segundo Kleiman (2004, p.16), “as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem”.

Quando lhes foi perguntado sobre o que a leitura significa para eles:

“Um crescimento intelectual” (P4).

“Cultura” (P5).

“É a base da formação crítica do pensamento de forma a ampliar seu horizonte cultural” (P8).

“Significa a base da aprendizagem pois por meio dela o aluno apreende imensos aspectos do conhecimento” (P9).

“É o conhecimento por meio dos símbolos” (P11).

“Alargar nossos horizontes profissionais, culturais e pessoais, pois somente através da leitura podemos desempenhar nossas múltiplas funções sociais” (P17).

“instrumento de transformação e libertação, uma oportunidade ímpar de aquisição de conhecimento e comunicação” (P19).

Podemos observar que, de maneira geral, a maioria dos professores acredita na imensa importância da leitura e entendem a leitura como aquisição de conhecimento, ampliação de horizontes, transformação e libertação, descoberta e cultura.

Assim, devido à relevância que parecem depositar na leitura, esta deveria ser mais valorizada, não sendo apenas coadjuvante no processo de ensino, onde apenas é “colocada no plano de curso, mas não priorizada” (P14). Desta forma, ela “deve ser aplicada com maior intensidade” (P11) nas práticas de sala de aula pelos docentes.

Também procuramos saber se os professores já receberam de presente algum livro, pois de acordo com Batista (1998) ganhar livros também exerceria uma certa influência na criação de um hábito leitor. Apenas dois professores (9%) nunca foram presenteados com livros. Porém, 32% não se lembram do livro que receberam de presente, sugerindo que, possivelmente, tê-lo recebido não teve grande significação na formação do leitor, pois pode não ter gostado do livro ou não o ter lido. Dessa forma, ter recebido um livro de presente não gerou grande influência sobre a formação do leitor, pois a maioria dos professores não conseguiu “escrever um texto sobre o livro”, ou seja, “o texto que escrevemos em nós quando lemos” (Barthes, 2004, p. 28).

Além disso, apenas 18,5% dos livros dados de presente, incluindo a literatura infanto-juvenil, são literários. Enquanto que 27% são livros de autoajuda e 13,5% são livros religiosos.

Quando questionados sobre se seus alunos são ou não leitores, aproximadamente 95% afirmaram que não, e justificaram esse fato a partir de:

“Não há gente/profissionais leitores nas escolas... etc.etc.etc. Este é um problema plural, não há como reduzi-lo quando falamos de um país desigual, que pratica uma educação dualista e excludente como é o caso do Brasil.” (P1)

“porque são pessoas que não querem nada com nada, a preocupação maior deles é com o horário, se algum professor falta ficam alegres, parece que ao sair da escola é um alívio.” (P2)

“A grande maioria diz que não gosta de ler.” (P16)

“Eles não tem o hábito de ler, o que chega a ser deprimente, a grande maioria está preocupada em viver a beleza da juventude.” (P17)

“leciono para uma turma de ensino médio à noite e a maioria dos alunos trabalha durante o dia, restando assim pouco tempo para a leitura.” (P19)

Realmente, se o professor acredita que não há como modificar a situação da leitura, assim como P1, com certeza ficará mais difícil reduzir a quantidade de alunos não leitores. É papel do professor, quase que exclusivamente, criar esse hábito nos alunos, assim como o de evidenciar ao aluno que a leitura pode ser uma fonte de prazer, de modo a não ter de competir com outras atividades, como a de *“viver a beleza da juventude”*.

Infelizmente, essa realidade, confirmada pelos professores, tem como falha o papel desempenhado tanto pela escola, e os professores nela inseridos, quanto pela família. Desta forma, segundo Antunes (2009, p. 202), constrói-se um “outro tipo de excluídos sociais” – os não leitores.

Quanto à falta de tempo, é necessário indicar e sugerir leituras diversificadas. A posição de “vítimas”, de “marginalizados” não irá contribuir em nada para que se tornem leitores e cidadãos críticos. Da mesma forma, restringir a leitura somente aos tempos de aula, quando isso acontece – pois, infelizmente, ainda se tem a opinião errônea de que é mera “enrolação de aula” –, levará à ideia de que a leitura seja sinônimo de dever escolar e que, portanto, não faça parte de suas vidas.

Buscaram-se as possíveis motivações dos professores para a leitura. A categoria mais recorrente é a busca do conhecimento (45%), já a leitura como atualização aparece em 14% da amostra, enquanto que a leitura como descoberta, como esquecimento de tudo e auto-conhecimento representam, separadamente, 4,5% das ocorrências das respostas. 27,5% deixaram de responder a essa pergunta: será que nada os motiva a ler?

Na questão sobre a situação da leitura no ensino, observa-se que todos os professores, com exceção dos que não responderam a essa pergunta ou não quiseram opinar, têm a visão de que o atual ensino da leitura está defasado e de que não atende à expectativa da formação de leitores, ou seja, de indivíduos críticos, a fim de gerar transformação e libertação (P19).

Posto que 23% consideram o ensino da leitura precário; 9%, insuficiente; 4,5%, muito fraco; e 9% dizem que o ensino somente é posto no plano de curso, porém não é priorizado em sala de aula, sendo, portanto, desvalorizado (4,5%), limitado (4,5%) e deficiente (4,5%). Desta forma, 4,5% dizem que essa situação é muito preocupante e que, portanto, precisa de melhorias. Assim, confirmam a precariedade do ensino, evidenciando que o atual sistema tem que ser modificado.

Evidencia-se a necessidade de não mais continuar com antigas práticas, em que há uma “fixação quase obsessiva do ensino da gramática [e que] tem deixado a sala de aula sem tempo para a leitura” (Antunes, 2009, p. 186) com um ensino divergente da proposta sobre a leitura como interação defendida por Koch (2006).

Considerações finais

Esta pesquisa confirma o que outros pesquisadores, como Batista (1998), já evidenciaram em outros estados: os professores não realizam leituras reflexivas por prazer. Assim, ao constatarmos que o professor é não leitor, torna-se evidente que os alunos também não sejam, posto que os professores exercem, ou deveriam exercer, grande influência sobre o hábito da leitura no estudante.

A importância da leitura para os formadores de leitores, como foi possível observar neste estudo, é fundamental para a aquisição de conhecimento e para novas descobertas.

Portanto, não se pode colocar a culpa sobre a não formação de alunos leitores exclusivamente sobre os estudantes, como observado em grande parte das justificativas dos professores sobre a falta de hábito da leitura dos alunos. A situação do ensino da leitura é vista como “muito limitada [pois] a maioria dos alunos tem muita dificuldade pra interpretar” (*sic*– P21).

Fazem parte do conjunto de causas que atuam para a dificuldade em se formar alunos leitores: ausência de professores leitores e falta de interação entre a parte prática e a teórica, fazendo com que as teorias propostas por vários programas da educação não saiam do papel.

O conjunto de causas que atuam para a não formação de professores leitores compreende também a grande sobrecarga de trabalho, o que gera falta de tempo para realizarem leituras prazerosas, posto que optam por outras prioridades.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (As) Professores(as) são “não-leitores”? *In: Leituras do professor*. MARINHO, M., SILVA, C. S. R. da (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB (Coleção Leituras no Brasil). 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Relatório do Programa Internacional de Avaliação de estudantes - *PISA 2000*: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) / Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. Método em ciência e em psicologia. *In: CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia*. ed. 3. São Paulo: Alínea, 2004. p. 45-58.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2008.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

GOLDEMBERG, Ricardo; OTUTUMI, Cristiane. Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Ricardo_Goldemberg_e_Cristiane_Otutumi.pdf> Acessado em: 25/06/09.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. 2008. *Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes/documentos/Noticia1/Retratos_2008.pdf> Acessado em 5 de março de 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura – teoria e prática*. Campinas – SP: Pontes Editora da Unicamp, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Elvira. *Ler – como ensinar?* Santa Catarina: Voz das letras, 2005.

SANDO, Ana Paula M. D. *A importância da formação do professor para trabalhar a leitura de maneira plural e reflexiva com seus alunos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.integral.br/artigos/resultado.asp?categoria=29421&codigo=81>. Acessado em 15 de março de 2010.

SOUZA, Leila. A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. In: *Proceedings Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa da Informação - CINFORM*, 7º, p. 01-11, Salvador - Bahia, 2007.

O PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS, COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA, DO INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA: RESULTADOS EM TERMOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Raquel Campos da Silva (UFAM/INC)
Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM/INC)

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou traçar o perfil do professor de Ensino Superior do curso de Letras - com habilitação em Língua Portuguesa, levando em consideração as semelhanças e diferenças na formação dos docentes do INC/UFAM e os resultados que esses fatores proporcionam aos alunos em termos de ensino, pesquisa e extensão. Para alcançarmos o objetivo geral, foi necessário o estabelecimento de alguns objetivos específicos: 1) Investigar, por meio de documentos oficiais, como o curso de Graduação em Letras do INC tem organizado seu currículo e efetivado suas práticas de ensino; 2) Analisar os objetivos propostos no PPC; 3) Identificar e comparar as semelhanças e diferenças entre a formação e a atuação dos docentes com habilitação em Língua Portuguesa; e 4) Levantar dados sobre os egressos e licenciandos em Letras para conhecer os resultados que a IES propicia, em termos de ensino, pesquisa, extensão e divulgação científica.

Muitas são as discussões acerca da problemática que envolve o processo de ensino e aprendizagem, por meio das quais são levantadas questões acerca de quais fatores podem contribuir para tal processo. Nesse cenário, o professor é visto como aquele que exerce papel imprescindível, uma vez que a postura, atuação dele em sala de aula contribui para que ocorra ou não a construção do conhecimento. A formação inicial e continuada gera intervenções no ensino, na pesquisa e extensão, que são a base da Educação Superior e estão estritamente ligados à qualidade de formação profissional, tanto do professor quanto do acadêmico.

É extremamente importante conhecer como a universidade tem organizado seu currículo e efetivado suas práticas de ensino, os pressupostos teóricos e práticos de modo que esses elementos possam amparar o futuro docente em sua profissão. Essa reflexão evidencia qual o perfil do professor de Ensino Superior, sendo que o trabalho

realizado por ele reflete intencionalidade, tendo em vista a formação do aluno, por meio da seleção de conteúdos e as habilidades de pensamento e ação que podem ser desenvolvidas a partir dessa seleção. Ao realizar estes procedimentos, o professor acaba por evidenciar suas escolhas, valores, compromissos éticos, o que considera essencial na formação dos alunos, seus objetivos etc. A esse respeito, Lessard e Tardif (2005, p. 94 a 95) evidenciam que "[...] os professores universitários formados em educação [...] formam os práticos, e produzem conhecimentos legítimos através da pesquisa e das publicações. Eles exercem um controle significativo sobre os práticos, pela única razão de serem eles que os qualificam [...]".

O perfil do professor é construído desde o início de sua vida acadêmica e ao longo da sua vida profissional, interferindo sobremaneira em sua atuação. Para a realização da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), bem como o método dedutivo (Prodanov, 2013) além do comparativo (Lakatos; Marconi, 2009), fizemos uso da pesquisa exploratória (Ruiz, 1996) e documental (Gil 2008). Os sujeitos de investigação foram os docentes do curso de Letras do INC, com habilitação em Língua Portuguesa, os licenciandos e egressos do curso. Usamos, como técnica para coleta de dados, o questionário com perguntas abertas e fechadas, sendo analisado ainda o PPC.

1 O currículo

As discussões acerca do currículo tiveram seu início possivelmente nos anos vinte do século passado, e tal discussão perdura até a atualidade, passando pelas fases das teorias denominadas tradicionais, críticas e pós-críticas. O currículo é resultado de um longo processo de transformação que envolve a cultura e a prática escolar. Não é nada simples definir o termo currículo, pois para Silva (2009, p. 14) "uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é". Isto é evidente ao pensar o currículo ao longo do tempo, o qual perpassou por teorizações de autores renomados como Bourdieu, Bernstein, Freire, Apple e Giroux, entre outros.

Por meio do currículo, é possível analisar como a prática se sustenta e se expressa dentro de determinado contexto. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar,

acadêmica (Sacristán, 2000). O novo conceito de currículo é baseado nos processos educativos e nas práticas, transformando-se num instrumento que configura a profissão do professor.

O currículo desenvolvido molda o professor e, concomitantemente, é traduzido na prática realizada por ele mesmo, isto também envolve as responsabilidades dos alunos no processo educacional, do meio social, dos conhecimentos que compõem e se manifestam no currículo. Desenvolver e analisar a prática significa que o professor será um mediador entre o currículo estabelecido e os discentes, de modo a propiciar a aprendizagem dos alunos. Sacristán afirma que "o conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo" (2000, p. 32). Isso deve ser levado em consideração no momento da formação do futuro professor, o que inclui o modelo de formação, a seleção dos conteúdos etc., meios para que se desenvolvam habilidades técnicas e possibilitem a profissionalização e a competência dos docentes.

A docência não envolve apenas o lado pessoal e criativo determinado pela formação e pelo desenvolvimento profissional, mas surge de demandas sociais, institucionais e curriculares, as quais são modeladas pelo professor. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à vida escolar, educacional, mas à vida inteira (Silva, 2009). As concepções do professor farão com que ele interprete o currículo da maneira como este deve ser compreendido, isto significa reconhecer na educação o valor dos conteúdos propostos, a necessidade dos alunos, as condições de trabalho, fazendo do currículo uma prática ativa na vida.

Dessa forma, o currículo demanda uma discussão acerca das "questões teóricas relativas ao ensino para que se possam fazer provocações e sugestões que contribuam para reflexão do professor sobre sua prática pedagógica" (Oliveira, 2010, p. 13). Na prática pedagógica, fala-se que o professor é um mediador entre o aluno e a cultura, que este necessita fazer essa relação para obter resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem. Durante a formação, o professor constrói significados e vivencia experiências que constituirão seu currículo, estes significados podem ser modificados através de inovações referentes a conteúdos, habilidades, orientações metodológicas etc., o que poderá influenciar no próprio autoconceito do professor, (Sacristán, 2000). Nesse sentido, o currículo assume característica de identidade.

[...] O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo que se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2009, p. 150)

Visto dessa forma, o docente deve internalizar a ideia de que o currículo significa muito mais que propostas de conteúdos, este procura fomentar, estimular e desenvolver o nível de pensamento crítico e a prática ao confrontar as propostas presentes nos currículos elaborados. Essa habilidade de reconhecimento e reflexão sobre o currículo deve ser instigada no processo de formação do docente, pois isto implicará significativamente na qualidade de aprendizagem e no pensamento crítico do aluno em relação ao saber e à cultura.

Por meio desse processo o professor inicia a autoconstrução do conhecimento, de maneira que esse conhecimento passa a ser o fator que determina seu trabalho em sala de aula. A profissão docente é essencial para que ocorram os processos de mudança das sociedades, os professores não podem ser deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Isso justifica a necessidade do investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos professores (Franco; Ghedin, 2011). O docente ao falar de objetivos de ensino e sua profissionalização almeja:

[...] promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; [...] introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas [...] (Lessard; Tardif, 2005, p. 26)

O aperfeiçoamento do currículo nas licenciaturas não deve limitar-se à especialização de tópicos de conteúdos, mas deve conter um plano educativo completo, pois ao professor cabe o desenvolvimento do currículo.

1.1 Projeto pedagógico do curso de letras: objetivos de formação

As instituições de Ensino Superior têm como desafio a garantia de uma educação de qualidade em que prevaleça o respeito pelo acadêmico, e devem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades, articulando teoria e prática, atendendo aos objetivos propostos nas leis vigentes. Para que isso realmente aconteça, é

necessário que os docentes estejam preparados, tanto teórica quanto pedagogicamente e o currículo seja a manifestação desse preparo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais o currículo deve ser organizado de tal maneira que proporcione aos formandos o contato com a realidade durante toda a graduação. Sendo concebido como construção cultural, o currículo possibilita ao aluno a construção de saberes de forma articulada, sendo desenvolvidas as habilidades e competências, bem como um embasamento teórico-prático que resultará num processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada. Isto requer do professor a postura de orientador compromissado com o ensino e com a formação do aluno. Quanto à necessidade de o professor conhecer o seu objeto de trabalho, Oliveira (2010, p. 23 a 24) assegura que "o professor precisa se conscientizar da necessidade de dominar conhecimentos teóricos para tomar decisões [...]. Sua prática pedagógica precisa estar baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões". Isto se faz imprescindível para o alcance dos objetivos de uma educação pertinente e de qualidade.

Há diversas modalidades de ensino, em se tratando do Ensino Superior, estas questões devem ser contempladas no PPC que associadas a outros determinantes formam o currículo do curso. O PPC de Letras do INC objetiva a formação para a docência num contexto social e intercultural, em que se propiciam diversas situações de ensino e aprendizagem. O que se espera do egresso é que este seja um professor-pesquisador e atue em sua região com base nos estudos teóricos e práticos, como um profissional dinâmico, respeitando a cultura e o saber local da população. De acordo com Cavalcanti (2001, p. 236), é preciso que o professor passe "pela experiência de fazer pesquisa e, a partir daí, incorpore a reflexão sobre a prática como parte de sua ação pedagógica". Desta forma o aluno deve refletir sobre a linguagem e desenvolver habilidades relativas ao conhecimento linguístico e literário. Para tanto, o professor deve, em sua prática, promover a integração entre a academia e a comunidade, para que os conhecimentos construídos em sala de aula sejam colocados em prática, objetivando a autonomia intelectual do aluno.

1.2 O trabalho docente na universidade

A docência deve ser caracterizada pela interação, uma vez que ela possibilita a construção de conhecimentos de forma dialógica, em que todos devem participar do

processo de ensino-aprendizagem. O trabalho docente, segundo Lessard e Tardif (2005), envolve questões complexas que vão além da transformação objetiva, técnica e instrumental, e deverá considerar a interação humana, a afetividade e a ética. O professor deve ter iniciativas e um trabalho dinâmico, é necessário que ele conheça, interprete e adapte os objetivos de acordo com a prática pedagógica que o grupo de alunos com o qual ele trabalha demanda.

O trabalho docente envolve tudo o que fora esboçado anteriormente, e ao falarmos da docência na educação superior nos cursos de licenciatura, outros critérios devem ser considerados na busca por um ensino que proporcione uma formação não apenas tecnicista, mas que dê subsídios para o desenvolvimento de competências e habilidades para a construção do ser social, crítico e profissional. "Os cursos de licenciatura visam à formação de professores; logo, abordar uma teoria sem fazer conexão entre ela e a prática docente é condenável" (Oliveira, 2010, p. 23). É imprescindível que os professores proponham atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre os fundamentos teóricos que embasarão o trabalho quando estes estiverem atuando em sala de aula.

1.2.1 A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão na formação docente

A educação é sinônimo de lutas e conquistas, marcada pela democratização do ensino, mesmo indo de encontro às barreiras impostas pelos governos. Em meio a esse cenário, é possível se pensar a Extensão Universitária como caminho aberto que nos permite exercitar as relações democráticas que produzem saberes e práticas. Constituindo o padrão de qualidade da universidade e possibilitando que o Currículo seja ampliado, fazendo com que os alunos não se limitem ao ensino em sala de aula, e que estes possam ir ao encontro das reais necessidades da população.

Conhecer o perfil do docente é de suma importância, isso facilita o entendimento da educação que está sendo concretizada em alguma instituição. E a pesquisa contribui muito para o desvelamento desse profissional, se tornando um dos meios para a discussão e compreensão do processo de formação do professor (Silva, 2001). Tanto a pesquisa, quanto o ensino e a extensão devem ser trabalhados de forma indissociada para que alcancemos a formação, tanto profissional quanto cidadã do acadêmico. Esse princípio da indissociabilidade é a referência em termos de qualidade

das IES que negam as desigualdades sociais e expressa o papel social da universidade na construção de uma sociedade democrática (Mazzilli, 2011). A extensão possibilita a transformação da sociedade, servindo como elo entre a Universidade e a Sociedade de maneira interdisciplinar, havendo o diálogo entre as culturas daqueles envolvidos nesse processo educativo.

A concretização do princípio de indissociabilidade não tem se mostrado fácil nas práticas acadêmicas, pois essas atividades consideradas a base da Educação Superior ainda continuam sendo trabalhadas de forma fragmentada entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. É importante esclarecer que a formação sem pesquisa e extensão tende a reduzir-se ao aprendizado de técnicas à mera transmissão de conhecimentos, "a educação superior pautada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais" (Mazzilli, 2011, p. 219). Com isso, vemos o quão imprescindível é que trabalhemos além do ensino, a pesquisa e a extensão. Se a docência significa construção de conhecimentos, esse acadêmico necessita de uma formação que dê subsídios para que esse objetivo seja alcançado. Pois o processo de formação está estritamente ligado à ideia de formar sujeitos sociais, capazes de pensar e agir de forma reflexiva, para que suas práticas sejam significativas.

2 Curso de LetrasPortuguês no INC/UFAM: das propostas aos reflexos da realidade

As universidades comportam, em sua definição, a construção do conhecimento, do saber, que busca uma formação comprometida com a verdade, a justiça e a igualdade, devendo promover o diálogo entre a cultura humana e a cultura científica, com o intuito da construção desse novo saber. O PPC de Letras demonstra que o curso contempla o que é exigido legalmente, como os propósitos de formação, a busca pela qualidade e excelência, possibilitando aos egressos o perfil que lhe é esperado. Devido às características da Instituição e às demandas, este documento pode ser reelaborado, sendo considerada a inserção de novas visões e a realidade local. Nele está evidente que a Universidade deve subsidiar o acadêmico na construção do conhecimento e promover a cultura, por meio das funções básicas da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

O PPC explicita algumas questões que devem ser seguidas durante o processo de formação para que os objetivos traçados sejam alcançados, tais como: caracterização

do curso, estrutura e funcionamento, matriz curricular etc., que compõem o currículo do curso de Letras. Essas questões foram postas em discussão para analisar se o curso está atingindo os objetivos curriculares. O currículo é construído constantemente num processo que envolve cultura e prática educacional, engloba o conhecimento que o ser humano possui e o que desenvolve. Durante as análises dos dados, construímos um conhecimento mais real de como está sendo efetivada na prática a formação contemplada no currículo de Letras.

A primeira pergunta do questionário dos docentes abordava o tempo de trabalho deles na Instituição, com o propósito de saber se o docente integra o quadro de professores há um tempo razoável que o possibilita conhecer o funcionamento do curso, os objetivos de formação explicitados no PPC, e a partir desse conhecimento, saber como ele realiza sua prática docente. Já o questionário dos egressos buscava saber o ano de ingresso dos alunos.

1. Em que ano foi iniciado o trabalho na UFAM?	
Docente A	2008
Docente B	2006
Docente C	2011
Docente D	2009

Tabela 1

DOCENTE

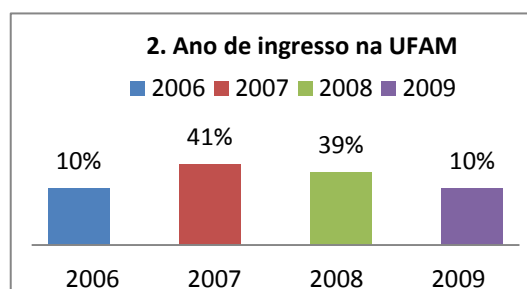


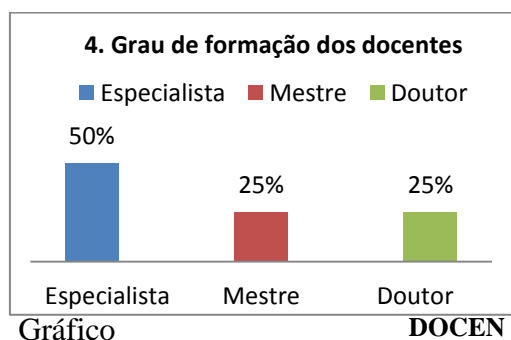
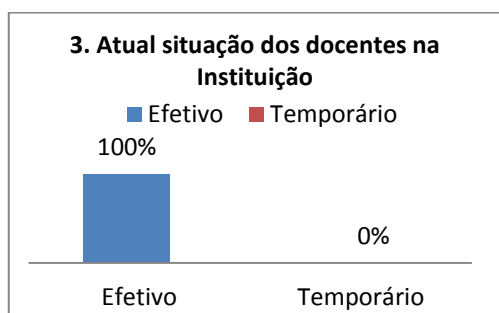
Gráfico 1

LICENCIANDOS/LICENC

Como vemos, o colegiado do curso de Letras é composto por professores que trabalham na Instituição desde o ano de 2006 e o docente que passou a integrar o quadro mais recentemente começou o trabalho em 2011. Esse dado nos revela que o professor conhece (ou deveria conhecer) a estrutura do curso. Esse conhecimento é extremamente importante porque juntamente com a concepção do professor possibilitarão a compreensão do currículo de forma ativa, como nos diz Oliveira (2010), o currículo implica questões teóricas relativas ao ensino e possibilita que o professor reflita sobre sua prática pedagógica.

Buscamos saber o ano de ingresso dos egressos com o intuito de verificar se esses alunos durante o processo de formação conheceram a prática desses professores que participaram da pesquisa, e que resultados foram alcançados por meio dessa prática. Isso é verídico porque até mesmo o professor que iniciou em 2011 contribuiu para a

formação da última turma que se formou em 2013 e da que está se formando em 2014. Nossa preocupação foi que os informantes da pesquisa já tivessem passado por todo o processo de graduação. Isso se fez necessário para verificar se o curso de Letras do INC está atingindo os objetivos de formação, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliem o trabalho do futuro professor. Outras questões foram contempladas no questionário dos docentes: a atual situação deles na IES e seu grau de formação:



Saber a formação dos docentes do curso é imprescindível, pois esse dado revela o porquê de algumas limitações enfrentadas quando vemos alguns resultados em relação à avaliação do curso e o resultado do ENADE. A avaliação do curso de Letras realizada em 2011 pelo MEC demonstrou que a necessidade de formar professores pesquisadores é urgente na região, e os dados apresentados no gráfico demonstram que apenas 50% dos professores estão aptos a trabalhar com pesquisa devido à formação exigida para tal atividade acadêmica.

A tabela abaixo aborda duas questões-chave da pesquisa: a formação dos docentes do curso de Letras, e qual a avaliação do professor sobre a contribuição de sua formação para o trabalho que é realizado por ele no curso.

5. Como você avalia a sua trajetória de formação? Em que aspecto, essa trajetória contribui (ou apresenta limites) para o trabalho que precisa ser desenvolvido no Curso de Letras?	
D A	<i>Foi muito boa. Toda formação adquirida contribui para o meu trabalho no curso de Letras, principalmente no que tange à pesquisa.</i>
D B	<i>Foi de boa qualidade, com algumas limitações. Contribui nos aspectos técnico e atitudinal. Apresentou limites na questão cognitiva.</i>
D C	<i>Há o empenho de construir, continuamente, saberes necessários. Isso possibilita atuar conscientemente, sabendo o que está sendo feito e a finalidade desse fazer.</i>
D D	<i>Foi sólida e bem fundamentada. O grande desafio é o aluno de Letras ter convicção de que realmente quer ser professor. Sem isso, muito do trabalho se perde no caminho.</i>

Tabela 2

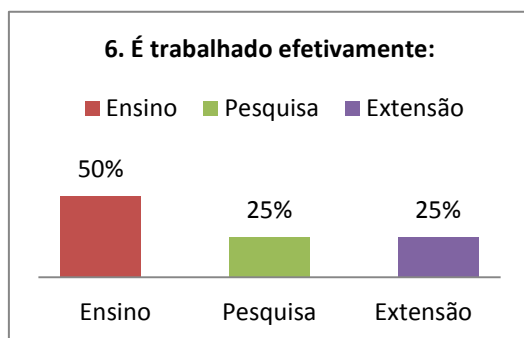
DOCEN

Analisamos as perguntas para verificarmos as similitudes e divergências entre as concepções do professor sobre sua formação e sobre a contribuição desta para o seu trabalho no curso de Letras. Ao visualizarmos a tabela, percebemos que os professores, com exceção de um, usaram a forma verbal "**Foi**" para falarem de sua formação. Essa

informação é significativa, pois pode indicar que os docentes veem sua formação como um processo que já esteja concluído. O **Docente B** declara que teve algumas limitações cognitivas. Quanto a isso, nos indagamos: Será que essas limitações interferem no trabalho que é realizado no Curso? Essas limitações também podem ser reconhecidas nos formandos?

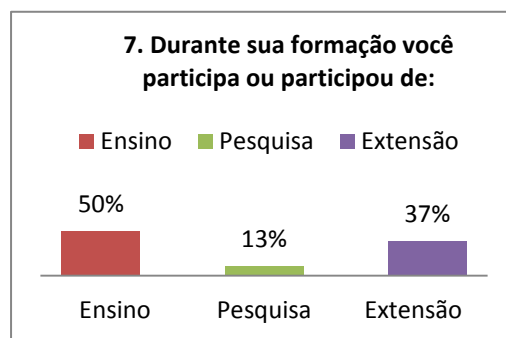
A respeito da formação dos professores, Franco e Ghedin (2011) declaram que esse é um processo contínuo que possibilita a autoconstrução do conhecimento, passando a ser fator determinante no trabalho realizado. Percebemos os dizeres dos autores na resposta do professor **C**, porque a formação é contínua, seja num grau a mais de formação ou num aprendizado constante em sala de aula com os alunos.

O ensino, pesquisa e extensão são a base da formação do acadêmico, é necessário que a Universidade atente-se ao princípio da indissociabilidade entre esses três elementos para que possa oferecer uma formação não apenas tecnicista. Essas atividades acadêmicas requerem do professor a postura de orientador comprometido com o ensino e com a formação do aluno. Os gráficos abaixo expressam o resultado de duas questões que foram direcionadas, uma aos docentes, e a outra aos acadêmicos. As questões objetivaram saber como está sendo trabalhado o princípio da indissociabilidade pelos docentes e pelos alunos.



Gráfico

DOCEN



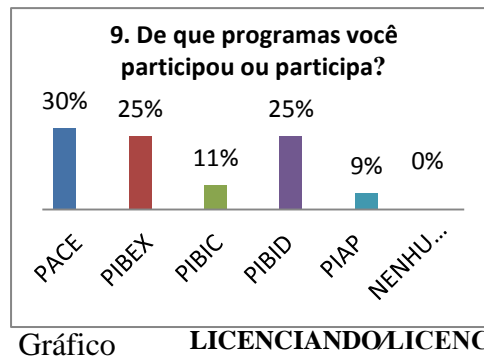
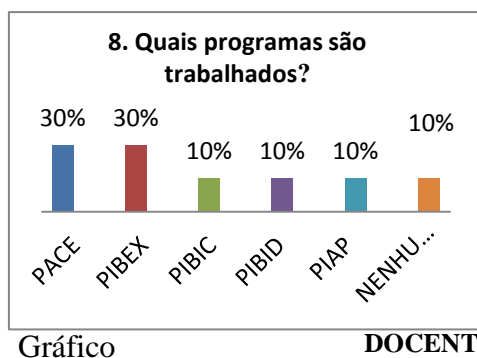
Gráfico

LICENCIANDO/LICENC

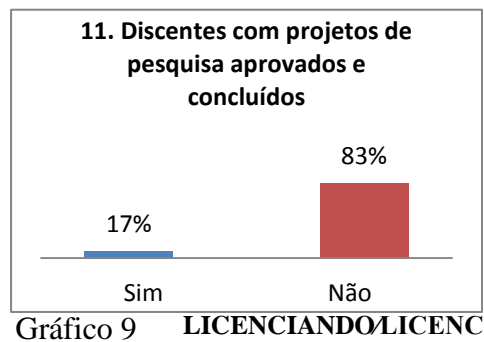
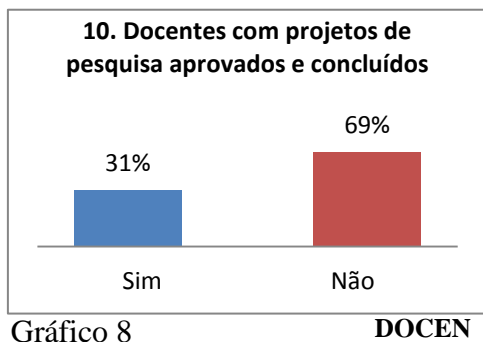
O ideal para uma Universidade é que este princípio seja trabalhado de forma igual. Mas temos que ter em mente que concretizar esse princípio da indissociabilidade não é tarefa simples, sendo trabalhado de forma fragmentada como ocorre no curso de Letras do INCUFAM. Realizar um trabalho condizente com o que orientam as DCNs, tentando concretizar o que se espera para o curso de Letras, proporcionado o alcance dos objetivos de formação ainda são metas que estão sendo alcançadas aos poucos no

INC. Os dados da pesquisa mostram que há a necessidade de dar maior ênfase à pesquisa.

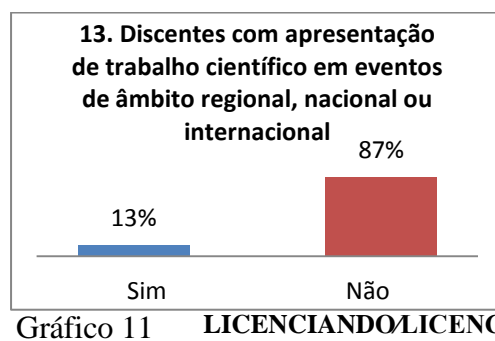
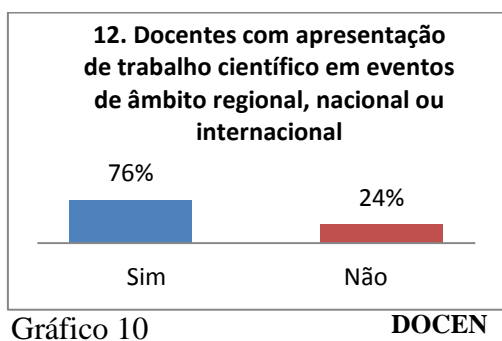
Já sabemos que as atividades mais realizadas dizem respeito ao ensino e à extensão. Vejamos agora quais são os programas trabalhados pelos professores, e quais os programas que os alunos participaram.



Por meio dessas atividades acadêmicas que envolvem ensino, pesquisa e extensão, o professor tem contribuído para que seus alunos possam desenvolver habilidades e competências durante a formação. Vejamos agora, separadamente, a atual situação do curso de Letras em relação à pesquisa, divulgação científica, e extensão:



Os gráficos acima reforçam a ideia discutida anteriormente quando falamos da necessidade que há no curso de Letras de ser trabalhada com mais ênfase a pesquisa. Os dados apresentados abaixo expressam as questões direcionadas ao professor e ao aluno a respeito de terem alguma divulgação científica.



Os dados da pesquisa refletem que o quadro de professores do curso de Letras do INC em relação à divulgação apresenta resultados satisfatórios. Em contrapartida, o mesmo não pode ser afirmado em relação aos discentes, pois o gráfico evidencia certa carência de divulgação científica por parte desse grupo de informantes. Para interpretação desse dado, temos três hipóteses: 1) falta de interesse por parte dos acadêmicos; 2) falta de informação para os alunos por parte de alguns professores; e 3) os trabalhos científicos que são elaborados não são aprovados pelos organizadores do evento.

Os gráficos que seguem expressam os questionamentos voltados aos docentes e discentes sobre extensão universitária, que permite a produção de saberes que vão além do ensino em sala de aula, possibilitando a ampliação do currículo através de práticas reais integrando a Universidade à sociedade.

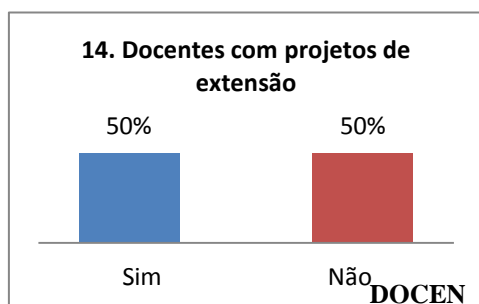


Gráfico 12

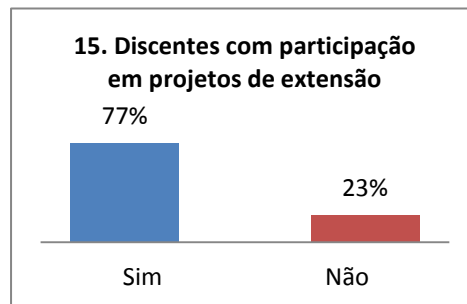


Gráfico 13 LICENCIANDO/LICENC

Com os dados acima, podemos dizer que o curso de Letras, quanto à extensão universitária, tem possibilitado aos discentes práticas reais de aprendizagem junto à sociedade. Pelos dados analisados, podemos afirmar que esse princípio está sendo desenvolvido no curso de Letras de forma fragmentada entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Esses três eixos representam a base da educação superior e possibilitam o desenvolvimento de competências por meio da observação, investigação e reflexão, fazendo com que o conhecimento seja construído dentro de um contexto social. Mazzilli (2011) nos fala da necessidade de uma formação pautada não apenas no ensino, porque a prática docente exige professores que pensem e agem reflexivamente sobre sua prática para que possam surtir efeitos positivos no processo ensino-aprendizagem.

As questões expressas abaixo direcionadas aos docentes e discentes abordaram o Estágio Supervisionado com o intuito de verificar se esta etapa da formação, que é crucial para o discente, tem proporcionado atingir os objetivos propostos.

16. Você acredita que o Estágio Supervisionado tem proporcionado aos acadêmicos o reconhecimento e a prática docente tal como uma complexa estrutura?			
	Não	Em parte	Justifique
DA	X		<i>O Estágio Supervisionado não proporciona esse reconhecimento. Perde-se tempo nas observações que não mostram como é a realidade docente.</i>
DB		X	<i>Esse reconhecimento depende do aluno. É muito subjetivo. Mas, creio que em alguns casos ocorra.</i>
DC		X	<i>Os Estágios precisam ser desenvolvidos com uma reflexão teórica consistente, o que possibilita uma análise sobre o que é observado e o que se planeja como corregência, caso contrário, a análise fica comprometida.</i>
DD		X	<i>Ainda temos muito a caminhar na construção de uma proposta de Estágio que atenda aos propósitos institucionais e profissionais que o Estágio exige.</i>

Tabela 3

DOCEN

Percebamos, que somente o **Docente A** acredita que o Estágio Supervisionado não esteja proporcionando o reconhecimento e a vivência da prática docente tal como deveria ser. O que poderia tentar explicar essa visão do professor é a forma como o Estágio Supervisionado está organizado na matriz curricular do curso. Cabe destacar que o Estágio Supervisionado em LP e em LE, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio (observação e corregência) é realizado em um só semestre e assim permanecerá até a aprovação da nova proposta de matriz curricular do curso de Letras. Mas é importante frisar que as observações são, sim, muito importantes, logo, realmente necessárias para o acadêmico. O **Docente B** declara que esse reconhecimento depende muito do aluno. Não devemos nos esquecer do quão imprescindível é o papel do aluno, mas o professor deve subsidiar essas atividades. Já o **Docente C** acredita que o Estágio Supervisionado deve ser realizado com uma reflexão teórica consistente. O **Docente D** considera que ainda há muitas metas a serem alcançadas.

17. Você acredita que o Estágio Supervisionado proporcionou atingir os objetivos propostos, como por exemplo, vivenciar a prática da docência considerando a sala de aula dentro de uma complexa estrutura?			
	Sim	Em parte	Justifique
Disc A	X		<i>O Estágio é o início para as tomadas de decisão, no caso, ser professor é a realidade encontrada na sala de aula que subsidia essa decisão.</i>
Disc B	X		<i>O Estágio é um dos principais momentos durante a formação, sendo que é nele que vivenciamos a realidade na qual iremos trabalhar.</i>
Disc C		X	<i>Devido a ausência dos orientadores durante o Estágio.</i>
Disc D		X	<i>Acredito que a falta de materiais didáticos deixou a desejar.</i>

Tabela 4

LICENCIANDOLICENC

O Estágio Supervisionado se configura como uma das etapas fundamentais no processo de formação do acadêmico. É neste momento que o aluno reconhece (ou deveria reconhecer) na prática o que realmente vem a ser a docência e a complexidade desta. Vejamos que os discentes **A** e **B** declaram ter atingido os objetivos que demanda

o Estágio Supervisionado, sendo que dois destes **C** e **D** afirmaram ter reconhecido essa prática docente em parte e justificaram o porquê dessas respostas. Ao visualizar as tabelas, é possível verificar nas respostas dos professores e discentes alguns grifos, isso se fez necessário porque para o **Docente A** as observações durante o Estágio "não mostram como é a realidade docente" e nas respostas dos discentes **A** e **B** é evidente que eles consideram o Estágio essencial para reconhecer a realidade da sala de aula. O **Docente B** fala do papel do aluno, mas o **Discente C**, que diz ter atingido em partes os objetivos, ressaltou que um dos entraves - que ocasionou o não alcance total dos objetivos - foi a ausência dos orientadores durante esse processo. Cabe ressaltar que nas respostas dos sujeitos (Docente B e Discente C), é evidente que enquanto o professor acredita que o reconhecimento da prática docente depende do aluno, o aluno acredita que as propostas de Estágio não foram atingidas em sua totalidade devido ao não acompanhamento do professor-orientador nas atividades desenvolvidas durante a disciplina.

Considerando o que a IES preza para formação, especificamente no curso de Letras, o professor precisa compreender a necessidade do alcance dos objetivos curriculares e quais atividades permitirão ao aluno atingir, ainda que em partes, o que é tanto almejado como formação para ele. Ao longo das análises, percebemos que o curso de Letras tem desenvolvido um trabalho que tem algumas limitações, mas que o esforço para superá-las é objetivo de todos os envolvidos nesse processo educativo. O professor tem papel crucial na formação, sua atuação delinea o professor a ser formado, mas é importante que não esqueçamos que o discente necessita, antes de tudo, assumir o compromisso com a educação. O professor, ao considerar a educação como um processo que envolve muitos fatores, delinea uma nova identidade para si, construindo conhecimento sobre a realidade pessoal e social.

Considerações finais

Esse trabalho possibilitou o conhecimento do perfil do professor do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e o resultado desse perfil em termos de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, foram elaborados questionários abordando questões de formação, experiência profissional, concepção do professor sobre sua prática docente, e os resultados do trabalho desenvolvido por ele, sob o ponto de vista dos docentes e dos egressos.

Os objetivos propostos foram atingidos, o que possibilitou o conhecimento de quais resultados estão sendo alcançados, bem como as principais dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos acadêmicos, quais as limitações e resultados do trabalho desenvolvido no INC/UFAM por meio do curso de Letras.

O curso tem desenvolvido, em partes, um trabalho a partir do que orientam o PPC, as DCNs, o currículo, para que o egresso tenha o perfil esperado. Ainda temos muito a alcançar, principalmente no tange à pesquisa e à divulgação científica, como pôde ser verificado ao longo da análise dos dados. O professor apresenta um perfil que delinea sua atuação e os resultados que serão obtidos. Vimos que a formação e concepção desses docentes (sujeitos da pesquisa) têm implicado consideravelmente na formação dos alunos. A experiência do professor, tanto na educação básica quanto no ensino superior, influencia na forma como deve ser pensado e realizado o trabalho docente.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAVALCANTI, Marilda C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no acre. In.: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 219 a 238.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. – 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão**: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. RBPAAE – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?>. Acesso em 21-01-2014

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**/Luciano Amaral Oliveira. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <www.feevale.br/editora>. Acesso em 28-11-2013

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In.: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 95 a 113.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**/Tomaz Tadeu da Silva. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156p.

UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS CAUSADOS À LÍNGUA TIKUNA - FALADA NA REGIÃO DE FRONTEIRA DO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT - POR CONTA DA IMPOSIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ricardo Diego Cavalcante Ângulo (INC-UFAM)

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (INC-UFAM)

Introdução

A diversidade linguística e cultural, ou ainda, a diversidade etnolinguística, nos dizeres de Rodrigues (2001) ocorre por conta de processos que se desenvolveram ao longo dos séculos e milênios em que os grupos humanos se dispersaram geograficamente e interagiram com outros grupos em ambientes diferentes.

Por meio da língua, os sujeitos podem estabelecer comunicação com os outros, evidenciar e defender sua cultura, expressar seus pensamentos, seus sentimentos e anseios. A língua também possibilita aos sujeitos exprimir experiências e conhecimentos e, assim, transmiti-las às gerações futuras, bem como realizar ações cooperativas que evidenciam a forma como os indivíduos se organizam em sociedade. A ressalva que se faz é que a língua e a cultura, embora se estabeleçam grandes relações entre elas, podem constituir fenômenos independentes porque qualquer indivíduo é capaz de apreender um idioma pertencente a uma outra cultura. No entanto, esses dois objetos interligam-se de tal forma que não se pode dissociá-los totalmente porque sem a língua as culturas humanas não teriam se desenvolvido porque é a partir dela e em torno dela que se processam a comunicação, as informações e o conhecimento

A língua, enquanto código simbólico, também favorece a organização e fixação na memória dos conhecimentos compartilhados pelos indivíduos que estabelecem alguma relação entre si ao longo de suas existências, o que quer dizer que ela “se impregna a tal ponto da cultura do povo que a fala, que não só sua semântica e seu léxico, mas também sua sintaxe refletem propriedades importantes dessa cultura” (RODRIGUES, 2001, p.1). Cada grupo desenvolve seu próprio sistema linguístico com características determinadas por seus traços culturais. Diante disso, criam-se alguns

conflitos entre grupos que muitas vezes convivem próximos uns dos outros e isso divide a sociedade em grupos mais e menos privilegiados.

Não são todos os grupos que realizam ações cooperativas por meio da língua. O preconceito linguístico e cultural contra grupos étnicos é um problema muito comum no contexto histórico da humanidade, pois esse preconceito existiu e existe nos mais diversos momentos de nossa história. A esse respeito, Rodrigues (2002, p. 19) nos informa sobre o fato de que

É provável que na época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, há quase quinhentos anos, o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje. A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores.

Por meio das informações evidenciadas acima, podemos deduzir que o (des)encontro entre o povo europeu e o nativo não ocorreu de forma pacífica, tendo consequências nefastas para a língua, a cultura, enfim, para a nação indígena. Muitos estudos linguísticos têm constatado que as distintas formas de falar ocasionam o surgimento de inúmeras crenças e atitudes linguísticas preconceituosas em relação a um determinado idioma. É muito interessante e, o mais importante, necessário compreender outra cultura para que se possam estabelecer vínculos, perceber e respeitar semelhanças e contrastes, comparando a sua forma de agir, falar e de pensar com a de outros povos.

De acordo com os estudos de Aryon Rodrigues, os fatores sociais que mais favoreceram a penetração e generalização da língua portuguesa na Amazônia, como a temos hoje, foram o genocídio da população de falantes de língua geral durante a repressão à revolta da Cabanagem e, alguns anos depois, a importação maciça para os seringais amazônicos de trabalhadores nordestinos, falantes exclusivos da língua portuguesa. Mais recentemente, sobretudo no século XX, um outro fator foi a crescente escolarização unicamente em Português.

Os pressupostos históricos inicialmente investigados, a exemplo de Freire (1983) e Paladino (2010) evidenciam que a imposição da Língua Portuguesa foi marcada por grandes conflitos entre índios e portugueses. Apresentam-nos, ainda, o preconceito linguístico dos colonizadores para com a língua falada pelos índios. Muitas ações foram realizadas no intuito de que o português fosse falado pelos povos indígenas, dentre elas estão listados os mais fúteis motivos para imposição de uma “língua mais valiosa” diante uma língua indígena. Ao longo da história, na região amazônica, principalmente no Alto Solimões, devido à distância geográfica das outras regiões nas quais os colonizadores aportaram antes, a introdução da Língua portuguesa deu-se de forma muito mais lenta em relação a outros estados da região norte, isso também ocorreu devido a muitos fracassos na tentativa de domesticação de povos indígenas: crises na Coroa do Império Português, erro ao submeter índios a trabalhos escravos, entre outros motivos que levaram a resistência da língua indígena imperar na região em que nos encontramos hoje. Devido a esse processo mais lento de introdução da Língua Portuguesa na região correspondente ao Alto Solimões, nos dias atuais ainda é muito comum encontrarmos etnias falantes de Línguas Indígenas.

O desenvolvimento da língua portuguesa em meio aos indígenas só se difundiu a partir do momento em que a Amazônia foi inserida nas atividades comerciais internacionais, advindas com a extração de látex para produção da borracha no exterior, que trouxe para a região muitos nordestinos em busca de uma reorganização de suas vidas, pois não se encontravam em boa situação por conta de diversos fatores ocorridos na região nordeste.

Furtado (1959, p. 158) levanta a hipótese de que um contingente de aproximadamente 260.000 imigrantes portadores da língua portuguesa vieram para a Amazônia nos anos compreendidos entre 1872 a 1900, o qual teria se elevado a pelo menos 500.000 até 1910. De acordo com o autor, com a vinda e estabelecimento desses imigrantes, o português adquiriu sua hegemonia na Amazônia. O caráter recente desta hegemonia – no que diz respeito ao Estado do Amazonas - tem pouco mais de um século e as condições históricas em que se processou modificaram o quadro linguístico e atribuíram funções diversas às diferentes línguas, com consequências sobre a situação cultural da atual sociedade amazonense.

Hodiernamente ainda é muito comum encontrarmos etnias falantes de Línguas Indígenas, sobretudo, no município de Benjamin Constant, a Língua Tikuna, no entanto,

os preconceitos de outrora ainda continuam vivos no meio social ao qual pertencemos. Esta pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de investigar os impactos causados à Língua Tikuna falada na região de fronteira do município de Benjamin Constant por conta da imposição da Língua Portuguesa a falantes da língua Tikuna.

Nos dias atuais, a Língua Indígena Tikuna se faz presente em nosso meio e é falada por sua comunidade correspondente, e já ganhou um certo espaço para desenvolvimento de estudos, produção de documentos e alfabetização nesta língua. A língua Tikuna é bastante valorizada por seus falantes, porém a realidade social em que o indígena se encontra faz com que ele adote a própria língua como uma sua segunda língua para seu uso. E é nesse foco que a pesquisa mostrada neste artigo se baseia.

Ainda que em situação de línguas discriminadas e minoritárias, as famílias linguísticas indígenas continuam representadas na região pelos grupos que conseguiram sobreviver à imposição do português; representativamente em nossa região, o Tikuna tem reconhecimento destacado em nossa sociedade, todavia ainda não se alcançou o resultado esperado, a troca de conhecimento de língua. O indivíduo indígena é caracterizado por uma identidade bilíngue, na qual, o uso de sua língua materna é usada como:

[...] veículo de comunicação interna e como elemento de identificação étnica, e a segunda língua funciona como língua de comunicação com a sociedade regional envolvente; quando esta última fala o português – o que acontece na maioria dos casos – a segunda é o português. (BESSA FREIRE, 2001, p. 64-65)

De acordo com Batista (1976, p.43), a atitude tomada no século XX pela população amazonense em relação às línguas indígenas é uma continuação daquela dos séculos anteriores, ou seja, de acordo com o autor “não existe revisão crítica, nem oficial nem oficiosa”, sobre os preconceitos desenvolvidos anteriormente, podendo-se constatar que não houve ruptura com o discurso colonialista, que continua presente até mesmo no plano institucional e acadêmico.

Com base em todos os pontos já pormenorizados e, considerando, então, que os objetivos específicos desta pesquisa são: a) Conhecer o processo que se desenvolveu e se desenvolve na região do Alto Solimões para a manutenção ou paulatina extinção da

Língua Tikuna, b) Traçar um painel etnolinguístico acerca do des(encontro) entre europeus, nordestinos e índios na região de fronteira de Benjamin Constant, a fim de compreender os impactos causados à língua Tikuna por conta desse des(encontro), c) Evidenciar o resultado de estudos acerca de como o pensamento europeu e, principalmente, luso, bem como o nordestino, repercutiu profundamente sobre o universo indígena, transmutando seus valores quanto à dimensão linguística, levantei a seguinte questão:

Quais foram os resultados da imposição da Língua Portuguesa à Língua Tikuna falada na região de Benjamin Constant?

Por meio deste artigo evidenciaremos a resposta desta questão por meio da investigação de aspectos linguísticos da língua Tikuna, pesquisa feita em material bibliográfico e em documentos oficiais, subsidiando-se com uma seleção de base teórica com autores que abordam o assunto de forma crítica e de forma cronológica para que reflita-se a situação dos dias de hoje. Informações referentes aos fatores determinantes no impacto causado à Língua Indígena por ocasião da imposição da Língua Portuguesa. A predominância da língua portuguesa é um fato, porém pesquisou-se, de maneira exploratória e documental, os diversos impactos que acometeram os índios por ocasião da imposição de uma outra língua diante das demais línguas indígenas manifestadas em nossa região.

1 Fundamentação teórica

É muito comum encontrarmos nos registros históricos, relatos de conflitos de povos em que há a tentativa da imposição de uma língua em detrimento de uma outra. Em consequência desta situação, há também a presença da imposição e valorização de uma determinada cultura inerente dessa língua que é imposta. Nestes conflitos demonstrados ao longo da história do ser humano, é muito comum encontrarmos situações conflituosas que, de um lado se apresentam os indivíduos indígenas e, opostos a estes, estão os indivíduos não-indígenas, gerando a divisão da sociedade em grupos mais e menos privilegiados. Por sermos participantes dessa realidade que apresenta um cotidiano em que a diversidade cultural e linguística é representada através dos indígenas, é muito comum presenciar situações de conflitos entre esses agentes, em

oportuno, a situação pode ir além, podemos vivenciar esse tipo de situação conflituosa. Toda essa situação gera atitudes linguísticas que muitas vezes geram preconceito.

Para entendermos melhor, peguemos o conceito de atitude linguística de Dominique Lafontaine (*Apud* RODRIGUES, p. 2) que nos diz que, é “a maneira como sujeitos avaliam línguas, variantes, variáveis linguísticas ou, mais frequentemente, locutores expressando-se em línguas ou variantes linguísticas particulares.” Tal afirmação nos informa e leva a crer que as atitudes linguísticas podem ocasionar conflitos entre grupos sociais porque influenciará atitudes negativas como o preconceito, a exclusão e a discriminação, além de poder também ocasionar a extinção de uma língua.

Na língua se projeta a cultura de um povo, compreendendo-se cultura no sentido mais amplo, ou seja, o conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade. Quando esses fatores não são respeitados ou subvalorizados, surge o preconceito linguístico. A língua e a cultura interligam-se de tal forma que não se pode desassociá-las totalmente porque é a partir dela e em torno dela que se processam a comunicação, as informações e o conhecimento. São esses elementos que se fazem indispensáveis para o desenvolvimento da cultura de um povo, embora, língua e cultura podem constituir fenômenos independentes.

Se tratando de línguas indígenas, assim como as línguas de modo geral, são baseadas em semelhanças gramaticais e de vocabulário, agrupando-se em famílias linguísticas. Essas famílias podem possuir semelhanças entre si, sendo agrupadas em troncos linguísticos. Há ainda, línguas indígenas que são classificadas como “línguas isoladas”, uma vez que não possuem parentescos com nenhuma das famílias linguísticas conhecidas; este é o caso da Língua Tikuna.

A Língua Tikuna é uma língua isolada falada por uma população expressiva encontrada em localidades do Brasil, Peru e Colômbia, sendo ela a língua materna do grupo de etnia indígena tikuna. Além da nomenclatura Tikuna, essa língua é também conhecida pelos nomes Ticuna, Tacuna, Tukuna e Magüta.

Apesar da pequena quantidade de falantes contrastado com a população brasileira, os nativos de Língua Tikuna possuem literatura escrita e educação em sua língua, ações deste tipo apoiada pelo Governo Federal. Essas iniciativas são feitas através de organizações de educadores indígenas e de professores da classe, salientando

que a educação na escola é um direito aos cidadãos indígenas assegurado por lei. Como já foi dito, a Língua Tikuna é amplamente falada em uma área extensa por numerosos falantes cujas comunidades se distribuem por três países: Brasil, Peru e Colômbia. No Brasil, o número de comunidades ascende a um alto número de comunidades contidas em diversas áreas localizadas em municípios do estado do Amazonas (entre os quais estão Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutaí, Fonte Boa, Tonantins, Beruri). A maior parte dessas comunidades encontram-se ao longo ou nas proximidades do rio Solimões.

Sobre questões de variedade de línguas e diversidade cultural apresentada em nosso país, direcionando à característica quantitativo-social, Ferraz (2007, p. 70) discorre que

O tema da diversidade cultural do Brasil permite considerar em elevada posição a situação das línguas minoritárias, presentes em território brasileiro. Como um país pluricultural, pluriétnico e plurilíngue, o Brasil conta com mais de duzentas línguas diferentes, faladas em comunidades étnico-culturalmente diferenciadas e situadas por todo o território nacional, compostas de brasileiros que têm por língua materna uma língua indígena (autóctone).

Características como essa acima citada nos diz que o contato social causa de maneira inevitável a interação linguística e cultural, o que pode ser motivo para estudos sobre a realidade linguística brasileira e seus devidos valores culturais-sociais, considerando-se que a urgência de estudos e investigação deste cunho, se faz por efeito, calculando o risco que correm de desaparecimento os falares dos grupos minoritários e culturas ali presentes, além do prejuízo que se teria, científico e cultural, por não se registrar as várias fases de contribuição desses mesmos grupos à cultura nacional.

Percebe-se o estreito relacionamento existente entre a língua de um povo e a construção de sua identidade. Por meio da língua, as sociedades humanas elaboram grande parte do conhecimento que detêm acerca do mundo. Por esta razão, quando se fala em perda linguística, inevitavelmente, fala-se também em perda de uma parte substancial da identidade étnica, uma vez que a língua é o principal instrumento por meio do qual se veiculam pensamentos, crenças, visão de mundo, conhecimentos tradicionais de um povo, dentre outros aspectos. (SILVA, 2010, p. 241)

A região norte do Brasil, sobretudo o estado do Amazonas, apesar de apresentar uma extraordinária redução quantitativa de línguas indígenas, ainda são registradas muitas famílias linguísticas indígenas. Sendo assim, este território ainda apresenta considerável diversidade e é caracterizada como uma das regiões de maior diferenciação linguística do mundo, tornando-se uma zona de valiosas pesquisas no que se diz respeito à diversidade linguísticas e culturais, identificando os lados positivos e negativos deste panorama tão variado.

O município de Benjamin Constant, localizado na mesorregião definida como Alto Solimões, no Amazonas, apresenta uma importante carga de experiências que evidenciam a que nível estão os conflitos no se diz respeito à Língua Portuguesa *versus* Línguas Indígenas. A cidade contém uma sociedade variada em sua terra, estão presentes variados tipos de nacionalidades pelo motivo da localização da cidade fazer fronteira com cidades pertencentes ao Peru, contatos com pessoas da cidade da Colômbia e também devido à considerável população de indígenas, sobretudo de etnia Tikuna, que elucidam as diferenças e variedades culturais e linguísticas presentes no cotidiano desta sociedade.

Os conflito mais evidente e que faz parte de forma muito forte nessa região do Amazonas, parte do convívio do não-indígena com o indígena local (tikuna), na qual, esses indígenas sofrem preconceito por serem parte de um povo minoritário e que é visto pela sociedade não-indígena como possuidores de uma cultura inferior, que a língua falada por eles é uma língua sem perspectivas de ampliação fora de seu ambiente cultural, considerada uma língua de menor valor diante à Língua Portuguesa. Nossa tradição não nega explicitamente a existência de uma pluralidade no âmbito social e educacional, ressaltando que a língua é um meio de comunicação muito importante no universo da língua portuguesa, no entanto, não “aceita” que a norma culta seja uma das muitas variedades possíveis no uso do português. Em se tratando da língua Tikuna, o preconceito se destaca ainda mais porque esses grupos são considerados menos “civilizados” que os demais e não se cogita a necessidade de apreender o idioma porque considera-se que ele só opera dentro do próprio meio e que, portanto, não teria utilidade ou valor algum para os demais grupos étnicos.

As distintas formas de falar ocasionam o surgimento de inúmeras crenças e atitudes linguísticas em relação a um determinado idioma; é muito importante

compreender outra cultura para que se possam estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes, comparando a sua forma de agir e de pensar com a de outros povos. Cada língua falada por um indivíduo tem um mesmo valor, não havendo elementos ou características de inferioridade de uma língua em relação à outra. O valor cultural encontrado nessas línguas faz-se importantíssimo para obtermos respaldo e conhecimento sobre uma nova língua.

2 Metodologia

2.1 Classificação da pesquisa quanto ao objeto

A pesquisa realizada apresenta caráter prioritariamente qualitativo já que a investigação foi desenvolvida a partir de um estudo bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada ao longo de toda a pesquisa, tendo em vista a fundamentação teórica, por meio da leitura de livros, artigos, hipertextos relacionados, documentos, registros, fotos, que nos ofereceram subsídios para analisar os dados investigados.

2.2 Classificação da pesquisa quanto aos objetivos

A pesquisa realizada classifica-se como exploratória, uma vez que estabeleceu-se métodos, critérios e técnicas para a elaboração de tal pesquisa, tendo como finalidade o conhecimento de informações relacionadas aos impactos causados pela imposição da Língua Portuguesa à Língua Tikuna falada na região de fronteira do município de Benjamin Constant.

3 Análise e discussão dos resultados

Durante a pesquisa bibliográfica e documental feita ao longo desta investigação, tivemos acesso a importantíssimos dados que denunciam que a Língua Tikuna ainda sofre boicotes dentro de seu próprio ambiente cultural, que a Língua Portuguesa tem

grande poder dentro do âmbito escolar do indivíduo indígena e que alguns cidadãos de etnia tikuna dominam muito melhor a Língua Portuguesa (segunda língua) de que sua língua materna. Percebe-se as dificuldades encontradas para que haja a permanência do ensino de Língua Tikuna e que, esse ensino seja realizado com qualidade. Que a imposição da Língua Portuguesa ainda é praticada em meio a classe minoritária encontrada nas regiões rurais, suburbanas e urbanas, em que, a Língua Portuguesa impera com poder que foi fortificado ao longo da história através da colonização, além de envolver aspectos comerciais e educacionais. Encontramos também, evidências de que existe o preconceito para com a classe indígena, partindo do indivíduo não-indígena, tanto em relação a cultura quanto a língua dos indígenas. Através de registros de algumas falas é possível identificar a presença do pensamento preconceituoso para com a língua indígena, sobretudo a Língua Tikuna, uma língua de comum convívio no Município de Benjamin Constant.

Vejamos a seguir algumas falas dos cidadãos indígenas sobre a situação de preconceito vivido por eles, a obrigação e aprendizagem forçada da Língua Portuguesa por não haver outra alternativa para que pudessem concluir seus estudos na Educação Básica e também a preocupação da situação em que se encontra o ensino da Língua Tikuna atualmente:

“[...] fui matriculado [...] na escola [...] onde só haviam crianças brancas, eu era o único aluno indígena.

“[...]. Nesse ano, reforcei o meu plano de aula de português, porque os pais queriam que os professores ensinassem mais o português. Nós éramos praticamente obrigados a lecionar na segunda língua. [...]”

“Na primeira vez que eu fiz leitura com minha colega me mangavam e riam de mim por não ter lido direito e falavam que eu era uma Ticuna que não sabia falar. [...]”

“[...] concluí minha 4ª série, estudando com os professores não indígenas e os alunos não indígenas, onde sofri discriminação, porque não falava bem o português, isso marcou minha vida.”

“Quando eu fiz meu último ano, algumas das minhas professoras me perguntavam se eu era indígena, porque dentre as minhas colegas indígenas, eu me destacava em falar um pouco melhor na Língua Portuguesa. Mas ela não sabe que eu me esforcei para falar português melhor devido nos anos anteriores sofrer discriminação por parte dos alunos na turma onde estudava.”

“[...] observei [...] que as crianças ticunas estão com a dificuldade de escrever na sua língua materna. Já a língua portuguesa as crianças conseguem escrever bem e pronunciam muito melhor do que sua própria língua. E fiquei preocupado. Mas oralmente as crianças conseguem falar outras palavras, [...]. o professor também, não consegue mais falar totalmente um Ticuna. O Português está tomando conta. [...], a criança ticuna está deixando sua cultura de lado para aprender a cultura do outro e principalmente a língua materna. [...]”

“As escolas onde cada um estagiou, cada um percebeu que a Língua Ticuna está perdendo o poder político dentro do próprio convívio. Com o poder político da Língua portuguesa na sala de aula das escolas, encontramos as crianças sendo governadas, escravizadas, privilegiando a segunda língua, fortalecendo uma nação e colocando a língua à mercê da extinção”

“De maneira geral, o panorama das línguas indígenas é de perda de espaço, de uso em suas comunidades e de desprestígio na escola. Não há uma política verdadeira de ensino das línguas indígenas, fato facilmente comprovado, basta verificar a quantidade e a qualidade do material escrito nessas línguas.”

Além dos registros das falas dos indivíduos indígenas que confirmam que há a presença do preconceito e impactos causados pela Língua Portuguesa à Língua Tikuna causados pela imposição de uma língua em detrimento a outra, sendo que, o Tikuna é visto como uma língua de menor valor em relação ao Português, também há registros que mostram falas dos cidadãos não-indígenas, demonstrados em um trabalho sobre o contato de alunos graduandos de um curso de Letras com línguas indígenas, de Jaques & Bonifácio (2013, p. 6) que mostram o posicionamento desses estudantes diante uma língua indígena. Vejamos a seguir:

“[...] Ao pronunciar a língua, as pessoas riem porque soa como um som estranho”.

“[...] Acho legal, me intimido quando eles falam em segredo porque não entendo o que eles estão dizendo.”

“[...] Vi que a escrita da língua Tikuna é diferente da fala, além disso, tem acentos ortográficos diferentes dos da língua portuguesa”.

“[...] As pessoas da região não se esforçam para aprender a língua Tikuna, enquanto as que vêm de fora gostam e apreciam mais, e nós temos preconceito com essas línguas indígenas”.

“[...] Meus alunos me perguntaram por que é que temos que estudar a língua portuguesa? Respondi para eles que as pessoas não entendem a língua Tikuna na cidade, por isso é importante aprendermos a língua portuguesa. Aprendemos por necessidade”.

“[...]Não tenho preconceito, aceito o outro como ele é, vejo como ser humano”.

“[...]O preconceito não acontece só com os indígenas, mas entre nós mesmos. Nós deixamos a nossa cultura e adotamos a de outra região ou estado”.

Portanto, constatamos que a presença do preconceito diante a diversidade linguística e cultural indígena é advinda de um contexto histórico e social, produto de vários anos de desenvolvimento e de transformações sociais significativas, dentre as quais se podem citar que a Língua Portuguesa deu-se de forma muito mais lenta em relação a outros estados da região norte, principalmente no Alto Solimões devido à distância geográfica e muitos fracassos na tentativa de domesticação de povos indígenas durante a colonização europeia. Além disso, anos mais tarde, crises na Coroa do Império Português levaram ao erro de submeter índios a trabalhos escravos, entre outros motivos que levaram a resistência da língua indígena imperar na região em que nos encontramos hoje. Podemos destacar os fatores sociais que mais favoreceram a penetração e generalização da L.P se fez por conta da imigração de nordestinos, exclusivos falantes de Língua Portuguesa, vindos para o Amazonas por conta da comercialização da matéria-prima da borracha (látex) e também por conta da escolarização em L. P. no século XX.

Em algumas regiões do Amazonas, como é o caso de Benjamin Constant, vê-se que há sim a presença de impactos na Língua Tikuna causados pela Língua Portuguesa, pois, a Língua Tikuna é vista como uma língua inferior e o preconceito presente na sociedade se destaca devido a esses grupos serem considerados menos “civilizados” que os demais e não se cogita a necessidade de nos ambientes escolares haver o aprendizado simultâneo da língua portuguesa e de determinada língua indígena. Não há, ainda, uma política linguística quanto ao aprendizado simultâneo da língua indígena determinada culturalmente, porque esse idioma é considerado como um sistema linguístico que só opera dentro do próprio meio e que não teria utilidade ou valor algum para os demais grupos étnicos. Há apenas o privilégio da Língua Portuguesa ser o idioma de meio e comunicação principal na relação indígena – não-indígena. Os fatores para que isso aconteça são diversos, relações comerciais, busca de formação na Educação de Nível Básico e Nível Superior, necessidade do uso do Português para manter relações sociais

que desenvolvam benefícios ao indivíduo indígena, seja na educação, saúde, recursos financeiros, emprego, etc. Isso faz com que o índio deixe de lado seu próprio idioma para que ele assuma a segunda língua como língua mais praticada, o que acarreta diversos impactos linguísticos deste sujeito. Em contra ponto, nos dias atuais, a Língua Indígena Tikuna se faz presente em nosso meio e é falada por sua comunidade correspondente e já ganhou um certo espaço para desenvolvimento de estudos, produção de documentos e alfabetização nesta língua, o que demonstra que essa língua se mantém viva com ações para que isso seja um processo contínuo, de manutenção da Língua Tikuna.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida e mostrada neste artigo traz uma discussão muito importante para a sociedade e que ainda é muito pouco discutida pelos estudiosos e população em geral. A temática abordada tem valor muito importante para os estudos linguísticos em diversas vertentes, o que indica o grande valor e a importância de uma investigação com esse tipo de abordagem, mostrando que as línguas minoritárias de um grupo indígena têm seu valor menor em relação à Língua Portuguesa.

Concordamos com a opinião de Marília Facó Soares (ano desconhecido) quando ela argumenta que a língua Tikuna, de modo geral, é intensamente falada por crianças, jovens e adultos em sua vida cotidiana, de modo inclusivo nas comunidades desse povo que se localizam nas proximidades de cidades. Evidenciada a extensão da área em que é falada, figura um campo fértil e ainda virgem para o estudos da variação linguística. Sendo um tipo isolado único, o Tikuna se faz importante para o conhecimento das línguas naturais e para a abrangência da história dos povos e das línguas indígenas faladas no Brasil.

Fatores como a diversidade cultural e linguística gera o preconceito com a classe indígena presente em nosso meio e conseqüentemente a relação de poder das línguas mostra que a Língua Portuguesa possui uma valor maior quando confrontada com as demais línguas indígenas. Com isso constata-se que, a necessidade que o indígena tem por manter relações com pessoas não-indígena torna a valorização da Língua Portuguesa mais viável para o índio atualmente, no caso de nosso estudo, a Língua

tikuna. Mesmo que o indígena prefira falar sua língua materna, a cultura implantada durante centenas de anos durante a história, prejudica a ampliação de um idioma indígena numa sociedade com a maioria de falantes de L. P.

Compreendeu-se mediante a elaboração desse artigo, em consequência das obras consultadas que o preconceito linguístico gerado a partir de atitudes negativas tem gerado a desvalorização das línguas indígenas presentes em nosso dia a dia. Um dos papéis que a escola deve assumir é o de desmistificar alguns elementos relacionados aos povos indígenas e fazer com que os educandos compreendam e aceitem a diversidade cultural e linguística que existe em sua comunidade e fazer com que os educandos aprendam a conviver com elas. Além disso, é preciso a criação de uma política linguística que atenda aos anseios do povo indígena nos mais diversos casos encontrados, que precisam ser analisados, discutidos e posteriormente, pôr em prática as possíveis soluções encontradas durante os estudos feitos e as discussões realizadas.

Observou-se durante a pesquisa que o discurso colonialista, transmitindo o pensamento retrogrado de outrora, ainda continua vivo na sociedade atual, o que infelizmente ocasionará uma certa resistência de pessoas a se entregarem totalmente ao avanço linguístico pelo qual têm passado as sociedades urbanas. Ao encontro disso, vemos que os falantes de Tikuna perseveraram na tentativa da melhoria no ensino de sua língua e que já alcançaram grandes conquistas na permanência da Língua Tikuna

Referências

BESSA FREIRE, José. "Da "fala boa" ao português na Amazônia brasileira". *In Ameríndia*, nº 8, 1983.

BRUNO, Paulo R. de A. **Estudos sobre a educação escolar entre os Ticuna do Alto Solimões**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2002.

FARAH, Marta Ferreira Santos; BARBOZA, Hélio Batista. **Experiências de Gestão Pública e Cidadania: Projeto Educação Ticuna**. São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, 2001.

FERRAZ, Aderlande Pereira. **O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português**. *Filol. linguíst. port.*, n. 9, p. 43-73, 2007.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1959.

JAQUES, Maria Perpétua Socorro Freitas. BONIFÁCIO, Ligiane Pessoa dos Santos. O contato de alunos graduandos de um curso de letras com línguas indígenas faladas na região de fronteira-brasil/colômbia/peru: uma tentativa de minimizar o preconceito linguístico. **Anais do SILEL. Volume 3**, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LANFONTAINE, Dominique. *Apud.* RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. *In.* Cadernos do CNLF, vol. XVI, nº 04, t. 1 – **Anais do XVI CNLF**, pág. 362-372.

PALADINO, Mariana. Experimentando Diferença - Trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas. *In.* **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.160-181, Jan/Jun 2010.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Biodiversidade e diversidade etnolingüística na Amazônia. *In* **Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta** (org. por M. S. Simões), pp. 269-278. Belém: UFPA, 2001.

RODRIGUES, José Honório. "A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial". *In* **História Viva**. São Paulo, Global Universitária, 1985 (Série História)

_____. Aspectos da História das Línguas Indígenas da Amazônia. Laboratório de Línguas Indígenas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Publicado em Simões, M. do S., org ., **Sob o signo do Xingu**. Belém : IFNOPAP/UFPA. pp. 37-51.

_____. **Línguas brasileira:** para o reconhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA NETO, Serafim da: **Introdução ao estudo da Língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento Imprensa Nacional, 1950.

SILVA, Marília de Nazaré Ferreira. Contato entre línguas, perda linguística e identidade étnica: notas sobre o povo parkatêjê. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces** nº 40, p. 239-247, 2010

SOARES, Marília Facó. **Povos Indígenas no Brasil: Língua Ticuna** (ou Tikuna). Pará: ISA, ano desconhecido.

SOARES, Marília Lopes da Costa Facó. Da representação do tempo em Tikúna. *In* RODRIGUES, Aryon Rodrigues & CABRAL, Ana Suely Arruda Cabral (orgs.). **Novos Estudos Sobre Línguas Indígenas**. Editora da Universidade de Brasília, 2005. p. 153-167.

SOUZA, Marcio. **A expressão amazonense:** do colonialismo ao neo-colonialismo. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

Weiru aru ae. Benjamin Constant/Brasília: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües/Ministério da Educação, 2002.

O CENÁRIO LINGUÍSTICO-CULTURAL NO ESPAÇO DE FRONTEIRA DE GUAJARÁ-MIRIM/RONDÔNIA-BRASIL E GUAÝARAMERÍN/BENI- BOLÍVIA

Luciano Leal da Costa Lima
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Geralda de Lima Vitor Angenot
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Introdução

Para entender o cenário linguístico-cultural no espaço de fronteira é preciso compreender certos aspectos históricos e geográficos que irão desencadear o surgimento de um conglomerado social fronteiriço. O cenário aqui especificado envolve duas cidades: do lado brasileiro está Guajará-Mirim, pertencendo ao Estado de Rondônia com uma população estimada em pouco mais de 42 mil habitantes; do lado boliviano encontra-se a cidade de Guayaramerín, no Departamento do Beni, com uma população de mais de 46 mil habitantes. Há uma divisão natural entre essas cidades, propiciada pelo Rio Madeira-Mamoré, embora essa divisão nunca tenha interrompido o processo de socialização desses dois povos. O surgimento da cidade brasileira está ligado à extração do látex da seringueira, árvore nativa da Amazônia Legal, e à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que ligava Guajará-Mirim à capital Porto Velho. Segundo Teixeira & Fonseca (2003), até meados do século XIX, Guajará-Mirim era apenas um espaço geográfico que demarcava o espaço brasileiro do território boliviano. Com a emergência da produção e extração do látex, há um aceleração do processo de povoamento dessa região. A cidade irá surgir com a criação do Território Federal de Rondônia em 1943, graças ao desmembramento de terras do Estado do Mato Grosso e do Estado do Amazonas. O território fronteiriço onde a cidade surgiu, apresenta um montante de 36 etnias indígenas, povos nativos amazônicos originados da miscigenação e descendentes de quilombos. Segundo Lima e Vitor Angenot:

Guajará-Mirim é a cidade que apresenta o maior número de atrativos turísticos do Estado de Rondônia que vão desde os encantos naturais – rios, matas preservadas, parques, grutas, chapadas dos Pacaás Novos, Parque Municipal Natural Serra dos Parecis - aos eventos culturais – festivais de praias, festa da castanha, Boi Bumbá, festejos religiosos, etc, o que atrai alguns turistas aquela localidade. O principal meio de subsistência é o

extrativismo, agricultura e pecuária e o comércio. Sua população apresenta características de uma mistura de várias raças, como migrantes de diversas origens em diferentes períodos históricos, descendentes de quilombos e os nativos (indígenas aculturados) e conta também com moradores imigrantes bolivianos, podendo-se dizer que é uma população tipicamente amazônica. (LIMA e VITOR ANGENOT, 2013, p. 2).

A cidade boliviana de Guayaramerín fundada em 1892 fica a cerca de cerca de 93Km da capital boliviana Riberalta e tem sua expressiva importância na economia noroeste do país. Guayaramerín se destaca por sua natureza exuberante, reserva indígena e pela intensa atividade econômica na agricultura, pecuária e o comércio. A população fronteiriça é uma mestiçagem de migrantes, indígenas da região e indígenas dos Andes, formando uma típica população amazônica.

As duas cidades estão localizadas em uma área de Livre Comércio e recebem muitos turistas, em comitiva, atraídos pelos baixos preços dos produtos ali comercializados. Além disso, uma série de festejos religiosos acontece na fronteira, atraindo turistas de diversas regiões brasileiras, bolivianas e de países da América do Sul, como Argentina, Chile, Venezuela e Peru. Dentre esses festejos destacamos os alusivos ao Divino Espírito Santo – também chamada de a Festa do Divino -, à Nossa Senhora do Seringueiro, as diversas festividades locais em homenagem a São Sebastião e os cultos afro-brasileiros.

Vertentes culturais complexas formadas pela presença de etnias indígenas, quilombolas e migrantes de outras regiões do Brasil e do mundo

O fluxo de migrantes das diversas regiões e a presença de dezenas de etnias indígenas colaboram para uma série de transformações culturais complexas, um multiculturalismo que rompe com as fronteiras políticas e que é capaz de formar um território único onde a interação social e cultural se materializa por meio das diversidades culturais, sociais e religiosas. Como resultado, uma série de alterações acontecem em todos os ramos, e é nas línguas desses povos que mais se percebe essas transformações, a partir da análise dos inúmeros vocábulos linguísticos que surgem e da presença de outros fenômenos linguísticos, os quais integrarão ou serão adaptados ao sistema da língua. Conclui-se que esse processo, além de ser capaz de criar variedades dialetais, possibilita o surgimento de uma interlíngua comunicativa. Mas para que isso

aconteça, é preciso que os grupos interaja e identifique no outro, similitudes com seus hábitos ou, então, procedimentos que lhe pareçam válidos para serem absorvidos.

A ideia intercultural defendida por André Bueno (2013) em seu artigo: “diálogo intercultural” parece, portanto, ser bastante apropriada para a compreensão do processo de construção de uma cultura e de seu imaginário. Sua afirmação é corroborada pela teoria de Camurça (2009) que acredita que certos mecanismos, como a religião, contribuem para que povos assimilem valores e elementos culturais simbólicos. Bueno (2013) acredita que em manifestações religiosas na fronteira, esse processo de assimilação é perceptivo, graças à construção de laços abstratos: *“a partir da visão que o grupo possui, das contraposições e das demarcações simbólicas, materiais, étnicas e classificatórias que um grupo estabelece para diferenciar sua identidade em relação à dos outros”*. (BUENO, 2013, p.3). Não podemos aqui afirmar que esses dois lados da fronteira com toda sua complexidade compartilham cem por cento de sua cultura, pois em qualquer sociedade existem diferentes células com suas especificidades, mas como diz Bueno (2013) acima, existem similitudes, uma circulação, uma troca de elementos culturais e sociais entre os povos da fronteira que os aproximam e os fazem agir conjuntamente como grupo. Conclui-se que vários elementos como a crença e valores religiosos são um dos maiores unificadores desses povos fronteiriços, sem esquecer que em todas as festividades folclóricas comemorativas, os interesses econômicos que também tem grande importância nesse contexto.

Assim, entre Guajará-Mirim/Brasil e Guayaramerín/Bolívia existe uma imensa fronteira descontínua, ou seja, uma fronteira não oficial, capaz de permitir conexões entre esses dois municípios e que propicia uma intensa troca de elementos culturais, sociais e religiosos. É o reconhecimento desse contingente humano que nos faz compreender o multiculturalismo presente nesse espaço. Vale ressaltar que não se deve reconhecer os seres humanos como meros objetos, mas como sujeitos detentores de conhecimentos, reconhecendo-se, também, os sistemas de pensamentos e das culturas compatíveis entre si e até mesmo contraditórias.

Lima & Vitor Angenot (2013) identificam outro ponto importante na região: a inexistência de uma monocultura. Segundo esses autores, essa ausência proporciona uma relação de “igualdade” entre os pensamentos culturais envolvidos, pois se verifica que o grupo fronteiriço se apropriou e recriou a cultura dos colonizadores e migrantes que tinham o poder político, adotando-a como sua a partir da inserção de elementos

novos e pré-existentes na cultura do local. Partindo de uma visão globalizada, o colonizador, os migrantes, os descendentes de quilombos e indígenas, grupos que formam a população dessa região de fronteira, eles mesmo já não eram portador de unidade étnica-cultural, uma vez que a cultura não é algo isolado, está em constante movimento e se relaciona com outros povos, seja uma relação amistosa ou não e que os símbolos ou objetos culturais, devido a diversidade, a polissemia, poderão levar a diferentes interpretações e, sendo assim, tornarão mais fácil a sua aceitação para um melhor conhecimento do outro.

No contexto de multiculturalidade sempre existe uma célula da sociedade que é mais dominante que a outra e que, portando, as demais envolvidas serão dominadas, e estas, por questão de prestígio, tendem assimilar características da dominante. Vale ressaltar que esta dominação está relacionada, principalmente, ao poder político, social e econômico do grupo e não a cultura do grupo em si mesma.

Nas comunidades heterogêneas que surgem a partir da interação entre meio físico, social, culturas e atividades econômicas, como é o caso da fronteira, a cultura se caracteriza pelo hibridismo e pelo multiculturalismo, provocando significativas perdas de elementos das tradições regionais, principalmente pelos grupos menos favorecidos, sendo eliminados, modificados e adaptados a um novo contexto sociocultural que permite, aos elementos de diferentes origens, terem hábitos comuns e criarem laços entre si, uma unidade característica da comunidade como um todo que passa a ser a marca da cultura do povo. Para visualizar esse fenômeno, basta analisar a maneira como são usados determinados objetos na arquitetura, na arte, nas músicas, nas festividades, na culinária, na medicina tradicional, na língua, nos mitos etc.

Alguns aspectos das manifestações culturais e religiosas na área da fronteira

Por meio da atuação das pessoas nas danças e nos festejos folclóricos e religiosos da fronteira, podemos observar a preservação de modelos e de conduta coletiva do passado e a conservação de valiosas informações sobre o contato dessas populações, mostrando a pluralidade e mistura como características que unificam esses povos. Podemos aqui falar na existência de todo um jogo de criatividade e mascaramento, onde os elementos folclóricos irão representar dado momento da vida, num determinado espaço de tempo, fazendo com que seus integrantes e espectadores

recriem a realidade enfrentada em sociedade. Entre esses elementos, podemos destacar os conflitos entre as forças colonizadoras, representadas nas figuras sociais de época. Esse mascaramento fornece uma leitura das representações sociais e permite uma leitura compartilhada de um tempo mítico ancestral. Podemos citar como exemplo o evento folclórico conhecido de “Duelo da Fronteira”, onde os personagens do Bumba Meu Boi, conhecido como a dança do Boi Bumbá ou Bumba Meu Boi, falam por si. Nessa manifestação, os dançarinos da festa, na figura do “*preto velho*” e “*Catirina*” representam escravos domésticos do senhor branco, utilizando roupas velhas e usando uma linguagem de “matutos” conforme pode se ver no próprio nome “*Catirina*” em vez de “*Catarina*”, além de ter seu rosto pintado de preto e usar uma peruca de cabelo crespo. Todas essas características marca a identidade dos personagens. Outras personagens se destacam nesse festejo fronteiriço: A *sinhazinha*, mulher branca, de cabelos, bem arrumados e de roupas elegantes, usadas pelas senhoritas nobres da época colonial, é a autêntica representante da sociedade branca dominante; as *tribos* que representando os indígenas e, por fim, o *feiticeiro* (ou pajé) que é solicitado a entrar na dança e fazer o *feitiço* para trazer à vida o boi que estava morto. Esses últimos elementos representam a cultura indígena e suas práticas religiosas.

Esses improvisos dramáticos e interpretativos apresentam esses retratos das diferentes épocas de uma dada sociedade. Renato Almeida em sua obra “Vivência e projeção do folclore” complementa ao dizer que:

É impressionante mesmo a homogeneidade do nosso folclore, com alguns fatos que cobrem todo o território nacional. Assim, o folclore do boi, em cantigas e principalmente em dança dramática, aparecem em todas as regiões do Brasil – com vários nomes e modificações do enredo - explicado pela cultura pastoril em que se formou o país. Justificam essas ocorrências, os movimentos contínuos da população, decorrentes dos grandes ciclos econômicos, da atração e criação de cidades novas. É comum o caso de fatos folclóricos, outrora circunscritos a uma região, se alastrarem pelo resto do país. (ALMEIDA, 1971, p. 18).

Nessa festividade já percebemos a hibridização de culturas dos antepassados e a importância da crença religiosa que quebra a fronteira entre classes e as unem. Não poderíamos deixar de citar a musicalidade, os instrumentos musicais - tambores e chocalhos - e a forma de dançar em círculo e em volta do boi. Embora seja um festejo brasileiro é apreciado pela comunidade boliviana que, além de o ver assistir, participam como dançantes e inserem a dança do “Tourito”, de origem boliviana da região do Bene,

cujos membros pertencem à comunidade boliviana que vive no lado brasileiro. Graças a esse festejo, essa dança tipicamente boliviana e seja bem diferente da brasileira, já faz parte da comunidade local.

Nas práticas religiosas de matriz africana na fronteira, especificamente a umbanda, pode-se ver essa miscigenação entre povos e cultura. Podemos ver claramente isso nos elementos do ritual que envolve a entidade conhecida como “Preto Velho”, principal representante do negro escravo, o caboclo tupi representando o indígena, o boiadeiro ou marinheiro representando o caboclo mestiço e a pomba gira que representa, no conhecimento popular, as cortesãs e prostitutas, elemento da sociedade branca. Esse sistema religioso observado na fronteira, faz com que exista uma cultura cabocla que apresenta, em relação as outras regiões brasileiras, certa variável em relação ao seu conteúdo e sua denominação para essa região. Essa sincreticidade e maleabilidade, observadas por Raimundo Inácio Souza Araújo em seu trabalho “Pajelança e cultura popular: proficuos entrecruzamentos” (2012, p. 394), tomam novos ares com “*um catolicismo pouco ortodoxo, capaz de realizar verdadeiras aporias dogmáticas e, além disso, aliá-las a ritos e festividades de origem africana e /ou ameríndia*”. Inúmeras pessoas do lado boliviano cruzam a fronteira para participar dos rituais de cura e das sessões de descarrego. Trata-se de hábitos relacionados às crenças tradicionais indígena e africana que se praticam ainda nos dias de hoje entre os povos locais, mesmo aqueles que não têm a Umbanda como segmento religioso, em momentos difíceis, seja relacionado a saúde, a vida emocional ou profissional procuram um pai de santo, um curador, um rezador, ou se apegam a um santo católico fazendo promessas, em busca de cura e de milagre divino para seus problemas.

Observamos que no espaço fronteiriço há uma grande dominação da religião católica. Essa dominação, segundo Juan Carlos Crespo Avaroma (2006) em sua obra: “Decálogo de la geohistoria guayaramirense”, tem sua origem ao processo colonizador do local quando padres se instalaram na região e fundam a missão católica franciscana, disseminando tanto a fé como rituais católicos, com uma ampla participação dos povos região fronteiriça. Identificamos ali uma simbiose entre o catolicismo, que é a religião dos colonizadores e imigrantes, com os elementos da cultura popular da comunidade local.

Interação linguística e sociocultural seguida por uma intensa comercialização da fronteira

Em meio a todo esse contexto cultural interativo, resultante do contato histórico local e de interesses político-econômicos, a língua aparece como o veículo de comunicação e transmissão das práticas sociais e culturais. É por meio da língua que um grupo transmite suas memórias, saberes e crenças as gerações mais jovens, mantendo assim sua história, seus costumes, seus conhecimentos, sua religiosidade, etc. Nesse contexto de fronteira em Rondônia, Guajará-Mirim/RO/Brasil e Guayaramerín/Bene/Bolívia, além do contato cultural de diferentes povos que formou a população local, percebe-se a presença de diferentes línguas com uma riquíssima variedade dialetal, formando, assim, um ecossistema linguístico, principalmente entre o português e o espanhol, duas línguas dominantes de origem comum – neolatina - que chegaram à região através da colonização. Porém não podemos esquecer que temos aos arredores grupos indígenas nativos de diversas etnias e com diferentes línguas e costumes, muitos já extintos como grupo étnico e outros ainda ativos que foram os primeiros habitantes locais de ambos os lados da fronteira. Couto (2009, p.11) define ecossistema como: *“um sistema dinâmico, em constante evolução, que é justamente o que ocorre com as línguas nas situações de contato”*.

Nesse ecossistema linguístico-cultural existente temos do lado brasileiro, uma grande variedade dialetal de várias regiões do Brasil, oriunda das várias migrações sucessivas para essa região predominando a variedade migrante de origem nordestina, a variedade falada no Guaporé por ribeirinhos, a de antigos seringueiros, como também de remanescentes de quilombos da região. Também houve, durante o período da construção da legendaria Estrada de Ferro Madeira-Mamoré uma grande migração de gregos, turcos, japoneses, espanhóis, barbadianos, portugueses, ingleses, americanos, franceses, libaneses, indianos, etc., período em que se aumentou consideravelmente a urbanização da cidade, cada um com sua língua, sua história e sua cultura, e que aprenderam a falar o português como segunda língua. Muitos dos descendentes desses migrantes são membros da sociedade Guajará-mirense, constituindo “a elite” local. Desse contexto de contato histórico-geográfico-cultural surgiu o falar guajará-mirense.

Do lado Boliviano também teve migrações de diferentes regiões da Bolívia, sendo que os grupos étnicos *collas* (parte ocidental – região andina ou altiplana)

e *cambas* (da parte oriental - Beni, Pando e Santa Cruz) são os mais visíveis enquanto que os *paceños* e *guarayos* também significativos, pouco se fala em sua existência na região e a estes se juntam os falares espanhóis de povos originários de diferentes etnias indígenas locais aculturados que perderam sua identidade étnica como grupo, juntando-se a urbanização e hoje alguns só falam espanhol local outros são bilíngues. Como ilustração, citamos a etnia Moré, localizada em Monte Azul, na região do Guaporé, que apesar de terem conseguido recuperar oficialmente o status de povo indígena e suas terras, muitas famílias estão vivendo nas periferias de Guayaramerín e já não falam mais sua língua materna, usando o espanhol como língua de comunicação e transmissão de cultura, tratando-se porém de uma variedade do espanhol adaptado ao contexto social do grupo, com alguns substratos de sua língua ancestral. Por exemplo o falante moré não escolarizado iria pronunciar a palavra “pehkau” ao invés de “pescado”, ou seja adaptando na estrutura de sua língua ancestral onde uma palavra simples é monossilábica ou dissilábica.

Na pesquisa que realizamos, podemos detectar diversos fatores dignos de uma pesquisa mais apurada. O primeiro desses é uma clara dificuldade entre bolivianos em especificar se a língua falada por eles é o espanhol ou o castelhano. Enquanto que alguns afirmam com convicção que falam o espanhol, outros acreditam que falam o castelhano. Um terceiro grupo afirma que não há diferenças entre os dois falares. Num quarto grupo existem aqueles que afirmam existir diferenças de pronúncias nas palavras. Essa reação dos próprios falantes nos mostra que os elementos linguísticos dessa comunidade heterogenia tendem a evoluir de forma a tornar-se mais uniforme facilitando à comunicação. O segundo fator é a existência de línguas que são utilizadas em diversos momentos da vida social fronteiriça. Tomemos como exemplos o *quéchua* (língua oriental, dos *camba*) e o *aymará* (língua ocidental, dos *collas*) que são línguas muito difundidas dentro da diversidade linguística boliviana. Em Guayaramerín, muitos as usam cotidianamente, tanto no seio familiar quanto no comércio, enquanto que muitos comerciantes são falantes dessas línguas e residem em Guajará-Mirim/Brasil. Nesse contexto de fronteira cultural e comercial, a língua de comunicação pode ser usada de forma isolada, hora mesclada e ainda alternada. Isso vai depender de vários fatores, como por exemplo, da familiaridade do falante com os diferentes falares locais, da intenção do falante em se fazer compreender, do domínio do tema da conversa, e do contexto sociolinguístico onde ocorre a interação linguística. A ideia já defendida por

Barbery e Kempf (2001, p. 67) é que considerando que a competência linguística dos falantes não é igual para todos, há aqueles que são bilíngues e tem um bom domínio de ambas as línguas sem fazerem alternâncias ou mesclagem, há os que têm domínio em ambas, porém em um momento ou outro faz alternância entre uma língua e outra e há, também, os que falam uma forma de língua mesclada que é chamado pelos locais de “*portunhol*”. Os falantes com maior competência gozam de maior prestígio apesar de não caracterizarem um comportamento linguístico coletivo local, pois o mais comum é haver alternâncias ou mesclas entre as línguas. Assim, podemos dizer que existe nesse contexto de fronteira um bilinguismo envolvendo duas línguas dominantes e de maior abrangência, uma vez que o bilinguismo não implica em dominar de forma igual às diferentes línguas, mas em dominar o uso da língua em um contexto comunicativo, mesmo que fazendo alternâncias ou mesclas entre as línguas em questão. A mescla, às vezes, se faz necessária para uma comunicação efetiva quando o interlocutor não entende o enunciado. Assim, às vezes, o locutor a faz de forma consciente tentando adequar sua fala a situação comunicativa.

Uma consciência comum faz dessa região de fronteira uma comunidade de fala, onde os falantes pertencem a um grupo que está intrínseco a outro grupo contribuindo, dessa forma, para que os falantes criem estratégias linguísticas quanto ao uso da língua, a forma de enunciados, a seleção dos vocábulos, a mudança de código, ou seja, que tenham em comum as mesmas atitudes linguísticas propiciando as adaptações ao contexto de uso de uma interlíngua, o “*portunhol*”, apesar de que o português é mais visado como a língua de maior prestígio social. (BAGNO, 2007). Vejamos um exemplo de texto de três alunos de família boliviana que vivem e estudam no lado brasileiro:

“Eu gosto da minha língua materna porque eu naci com esso idioma. O idioma comunicar com meus amigos e entendo, a língua espanhol meus pais se comunica conmigo pla língua espnhol e e eu gosto da língua portuguesa porque o espanhol quase todo mundo fala e é mais ou menos pra mim” (SANTIAGO, joane. 2001. Informante 1, masculino, 7ª. Série)

“Eu gosto da minha língua porque é minha língua materna, a maioria das pessoas com quem falo querem aprender o português e ela [a língua portuguesa] é muito interessante e pouco falada.... e também gosto da minha língua porque posso comunicar com minha família e meus amigos” (SANTIAGO, joane. 2001. Informante 2, masculino, 7ª. Série)

“...porque eu sou brasileira eu falo mais essa língua, essa língua é muito bonita porque é a minha língua materna, porque eu entendo mais o português... porque quando converso com minha família eu entendo mais, quando a professora fala eu entendo porque ela ta falando a minha língua, a

língua que eu mais gosto e me comunico...” (SANTIAGO, Joane. 2001. Informante 3, feminino,. 7ª. Série)

O informante 1 tem o espanhol como língua materna e de comunicação com a família e amigos, e diz gostar do português porque é menos falado e tem uma competência média. O informante 2 também falante do espanhol, usa a sua língua no meio familiar e entre amigos e afirma gostar por ser interessante e pouco falada. A terceira informante não se identifica como falante do espanhol, apesar de sua origem boliviana, se classifica como brasileira, usa no meio familiar o português e diz entender melhor essa língua por ser a sua língua. Porém no final de seu texto ela afirma ser o português a língua que ela *mais* gosta e se comunica. Percebe-se aí que ela também conhece o espanhol, mas não gosta e não usa muito. Percebemos aí algo relacionado ao prestígio da língua portuguesa. Portanto, há na língua certa flexibilidade para o contato entre os povos, mas, também, como em qualquer sociedade há a valorização de uma determinada célula social ou cultural que pode causar prejuízos, gerando preconceitos entre partes do mesmo grupo.

Os habitantes da fronteira se entendem mutuamente, independente do nível de competência da outra língua, a dificuldade comunicativa é mais comum entre migrantes recentes que vieram de outras regiões longe do contexto fronteiriço, veja, por exemplo, em Barbery (2004, p. 25) em entrevista com uma informante de Cocha Bamba: “... quando eu cheguei, eu não entendia nada, as pessoa falavam comigo, mais eu... eu ficava só olhando, né? Porque eu não entendia que elas falavam pra mi, y ni elas entendiam o que eu dizia pra elas”.

Podemos dizer que existe na fronteira uma interlíngua utilizada de acordo com interesse dos falantes.

Outro ponto importante que observamos durante nossa pesquisa e baseados nos estudos de LABOV (2008), foi nas relações comerciais entre as duas cidades. Em todos os setores do comércio não existe uma preocupação linguística com uma forma mais prestigiada da fala, mas o importante é que haja compreensão mútua, embora se perceba que existe uma base estrutural comum, caso contrário não haveria comunicação. Concluímos que existe uma consciência linguística dos falantes da região de fronteira, uma vez que os falantes tem consciência de sua identidade e sabem definir em qual célula do grupo pertence.

Vimos que outras línguas, como as indígenas, podem vir a ocorrer no comércio, e desse contexto de contato essas também sofrem alterações, como é o caso dos falares indígenas locais, cujas origens são bem diferentes e portando com um sistema sonoro,

morfológico, sintático, semântico, pragmático, bastante diversificado. Eles também dominam uma variedade do português falado para a comunicação, principalmente nas relações comerciais, mesmo que seja uma variedade linguística marginalizada e com maior dificuldade na integração linguística, por pertencerem a grupos mais isolados e marginalizados da cidade. Algumas famílias saem das aldeias não só para o comércio, alguns veem viver na periferia da cidade a procura de melhores condições de vida e de acesso à escolaridade, uma vez que na aldeia, o sistema de ensino oferece apenas o ensino fundamental. Como seus sistemas linguísticos são bem diferentes eles aprendem o português, passam inicialmente por uma língua mesclada e chegam a dominar a forma popular em alguns anos de convívio na cidade. Os indígenas que vivem nas aldeias falam uma variedade do português rural ou ribeirinho local utilizando o vocabulário do português, porém uma estrutura sintática adaptada, como por exemplo, um indígena wari', falante orowaram, pronunciou a seguinte frase em português: “ *Rosana mordeu cobra*”, para dizer “ *A cobra mordeu a Rosana*”. Utilizando os vocábulos do português, porém dentro da estrutura sintática de sua língua que é: objeto + verbo + sujeito (sem uso de artigo). O português também interfere na língua materna indígena, por exemplo, um outro indígena do grupo 'wari', falante oro waram Xijen, disse em sua língua “*katmañ kahwip*” para dizer “*pé de abio. lit: pé de + abio*” sendo que na sua língua não se diz pé de... para árvore e sim árvore de... e portanto a forma tradicional seria “*pana ji kahwip*” o que seria “*árvore (ou pau) de abio*”. Mas esse uso é variável, pois dependendo do grau de escolaridade e do contato maior com a cidade a tendência é se integrar cada vez mais a estrutura do português. Há etnias que perderam suas línguas e que, para se comunicar, utilizam apenas o português.

No comércio e na sociedade não existem fronteira linguística, nem tão pouco os estratos sociais ou cultura mais ou menos evoluídos e os povos se tornam um só com os mesmos objetivos. Não podemos fazer a mesma afirmação para outros setores da sociedade. No contexto educacional existe um intercâmbio fronteiriço, onde muitas crianças e jovens bolivianos - alguns morando em Guajará-mirim, outros vivendo em Guayaramerín - cruzam a fronteira para estudar em escolas brasileiras. O inverso também ocorre, porém os brasileiros que buscam escolaridades do lado boliviano são mais em nível universitário, motivados pelo baixo valor econômico do curso para brasileiros que tem uma moeda mais forte. Na saúde, percebe-se um intenso intercâmbio entre as duas cidades de fronteiras, havendo um inter cruzamento de pessoas

em ambos os lados, em busca de médicos ou de melhores condições hospitalares. O hospital público da cidade de Guajará-Mirim, por ser do interior, tem dificuldade em receber médicos brasileiros que preferem os melhores centros urbanos. Assim, o hospital é assistido, na sua maioria, por médicos bolivianos e é em “portunhol”, a interlíngua da fronteira, que é feita a comunicação entre os médicos e seus pacientes.

Todos esses acontecimentos folclóricos, religiosos e sociais levam ao rompimento da fronteira geopolítica criada após a colonização, percebendo-se que a relação entre os povos sempre existiu nessa região. Grupos étnicos transitavam dos dois lados dos rios e, mesmo após a colonização, os indígenas, seringueiros e ribeirinhos mantiveram relações entre si, existindo, a partir dessas interações, inúmeras famílias formadas por brasileiros e bolivianos, e tudo isso contribuiu para a criação de um complexo ecossistema linguístico e cultural.

Considerações finais

No Cenário linguístico-cultural e comercial nas relações da fronteira Guajará-mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolivia não existem fronteiras linguísticas. Cada um dissemina sua cultura ou suas práticas na sua variedade linguística ou em uma interlíngua comunicativa, dependendo do domínio linguístico ou da intenção linguística de cada um. Usa-se a própria vivacidade das línguas para se criar meios eficazes de comunicação e assim mostrar crenças, homogeneidades ou heterogeneidades culturais, e se relacionar de diversas formas. Essa inter-relação cria um grande grupo que compartilha elementos culturais e sociais e não impede que seus membros se identifiquem dentro de sua célula sócio-linguístico-cultural, ou em outras palavras, um subgrupo desse grande grupo. Assim, percebemos que este cenário, que resultado de uma longa história de contatos sucessivos entre povos diferentes, é rico em diversidades e vai muito além dos eventos comerciais e culturais e envolve, também, a vida social (saúde, educação, profissão e política) dos povos. As políticas adotadas na fronteira ainda não são muito eficazes, no sentido de valorizar as diferenças linguísticas, culturais e sociais contribuindo para unidade do grupo e que, portanto mereceria um olhar mais atento de nossas autoridades de ambos os lados da fronteira de forma a criar políticas que englobem o cenário multicultural e multilíngue da fronteira como um todo com um olhar focalizando o meio, as pessoas e não os limites geopolíticos.

Fontes Consultadas

- ALMEIDA, Renato. *Vivência e projeção do folclore*. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1971.
- ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza. Pajelança e cultura popular: profícuos entrecruzamentos. In: FERRETI, Sérgio Figueiredo (Org.). *Missa, Culto e Tambor: os espaços das religiões no Brasil*. São Luís: EDUFMA/FAPEMA, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBERY, Noely de Oliveira & KEMPF, Catherine Bárbara. *Consciência linguística e "mistura" de línguas*. PAPIA 11, 2001, p. 64-73.
- BARBERY, Noely de Oliveira. *O ecossistema linguístico em Guajará-Mirim/RO: a fala dos imigrantes bolivianos e a hipótese da interlíngua*. (Dissertação de mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará-Mirim; 2004.
- BUENO, André. *Diálogo intercultural*. Texto disponível no blog: <<http://antiguidadetardia.blogspot.com.br/2008/04/dilogo-intercultural.html>>. Acessado em 20 de setembro de 2013.
- COUTO, Hildo Honório. *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.
- EPEGA, Sandra Medeiros. *A ritualística das religiões afrodescendentes*. Revista Diálogos. São Paulo, Ano V - Nº 18 - Maio de 2000.
- JUAN, Carlos Crespo Avaroma. *Decálogo de la geohistoria guayaramireense*. La Paz: Plural, 2006.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIMA, Luciano Leal da Costa & VITOR ANGENOT, Geralda de Lima. As manifestações. *As manifestações religiosas nas confluências dos Rios Madeira-Mamoré e o rompimento das fronteiras culturais, linguísticas e geográficas entre Brasil e Bolívia*. Artigo publicado no site: http://www.nupper.com.br/VII_SNRS_I_SIRS/. Acessado em 05 de abril de 2014.
- SANTIAGO, Joane. *As marcas Linguísticas nos textos escolares de alunos descendentes de bolivianos em Guajará-Mirim-RO/BR*. RELV. No prelo 2014.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues & DANTE, Ribeiro da Fonseca. *História Regional: Rondônia*. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

O LIVRO ILUSTRADO INFANTIL: A IMAGEM NOS CONTOS DE FADAS

Eli Neuza Soares da Silva (UEA)
Juciane Cavalheiro (UEA)

Introdução

Ao longo da história, os livros da infância nos transportaram de descoberta em descoberta a lugares secretos, inéditos ora apaziguantes, consolador, ora amedrontador onde os desejos infantis criavam asas e nos davam conforto e o poder de sobreviver ao mundo dominado por adultos.

Nessa leitura infantil, os contos clássicos revelam o que toda criança, mesmo que inconscientemente, já sabe, que a natureza humana não é inatamente boa, que o conflito é real, que a vida é árdua antes de ser feliz.

O poder e o fascínio dessas histórias remontam não apenas das palavras como também das imagens que as acompanham. Nesse contexto, a imagem pode ser concebida como uma forma de aproximação do leitor para com a obra literária, tornando-a muito mais representativa e facilitando a compreensão do mundo. Não podemos nos esquecer que a imagem de um personagem de uma história acaba, por vezes, também se transformando num símbolo, todos conhecem seu significado, mas podem retratá-lo de diferentes maneiras. A ilustração cumpre a tarefa de mostrar o invisível, o imaginário; de encantar, de trazer à tona nossas lembranças repletas de outras imagens.

1. O que é conto?

No que diz respeito a terminologia e a própria história do conto, Battella (2003, pp. 12-13) afirma que contar (do latim *computar*) uma estória, em princípio, oralmente, evolui para registros das estórias, por escrito. A história do conto, em linhas gerais, pode ser definida pela invenção. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral, depois o registro escrito. Para a autora, o contar não é simplesmente relatar acontecimentos e ações, não se refere somente ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. No conto, não há limites precisos entre a realidade e ficção. No relato copia-se, no conto inventa-se.

Entretanto, sobre os contos, origem e evolução, Góes chama atenção para o fato de que:

Contar é o cômputo dos fatos ou conto de fatos. O processo se fez simplesmente assim: da palavra viva e animada surgiu o mito, e deste nasceu o conto. Problemas de riqueza, trabalho, poder estão na base de todos os contos. Isso demonstra que essas histórias não são apenas criação da imaginação, mas nasceram de acontecimentos reais que o povo recolheu e guardou e que mais tarde formaram a base, a moral das sociedades. Nos contos se percebe a necessidade que o homem sente de subjugar seus semelhantes. A criação popular não é uma atividade estética gratuita, mas sim uma atividade útil, necessária à conservação e andamento de organização social. (GÓES, 2006, p.66)

A autora também descreve que os primeiros contos não foram os míticos e os maravilhosos, mas os “acontecidos”, as anedotas e outros. Seria o resumo da história religiosa e cultural da poesia épica da antiguidade que foi transmitido oralmente e recolhida pelos poetas.

Coelho (2010), sobre os contos de Grimm, afirma que eles estão relacionados às narrativas do fantástico maravilhoso, devido a seus elementos, porque todas elas, a despeito de serem diferentes espécies literárias, pertencem ao mundo do imaginário ou da fantasia. Nas duzentas narrativas, não há propriamente contos de fadas. A grande maioria são contos de encantamento (histórias que apresentam metamorfoses ou transformações por encantamento) ou contos maravilhosos (histórias que apresentam elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente no enredo apresentado). Há também fábulas (histórias vividas por animais), lendas (histórias ligadas ao princípio dos tempos ou da comunidade, e nas quais o mágico ou o fantástico aparecem como “milagre” ligado alguma divindade); contos de enigma ou de mistério (onde ocorre um mistério a ser desvendado); e os contos jocosos (ou faceciosos, humorísticos, divertidos).

Os contos de fadas são a representação do destino do homem como a própria etimologia da palavra “Fada”, *fatum, fado*. Nunca época em que o homem é quem lutava com/contra o mundo sobrenatural, o destino era primordial em sua vida, fonte de recursos e de possibilidades.

O conto, em sua forma original, registra um momento significativo na vida das personagens. O mundo ali exposto está relacionado a um fragmento de vida que permite ao leitor perceber, intuir e até mesmo antever o todo ao qual aquele fragmento pertence. Assim, o conto tem se revelado, nas palavras de Coelho (2000), como uma forma

privilegiada da literatura popular e da infantil. O conto “Cinderela” registra “um momento significativo” na vida de uma jovem: que perde a mãe, que enfrenta a rivalidade das irmãs postiças e os ciúmes da madrasta, que é presenteada pela fada madrinha com vestidos, carruagens e sapatos. Esses fragmentos de vida pertencem a um todo, as normas de comportamento de uma sociedade que valorizava a boa aparência, o trabalho árduo e a boa conduta. A estrutura básica do conto é sempre a mesma: revelar momentos significativos da vida da personagem.

2. Os contos de Grimm

No século XIX, na Alemanha, inspirados pela ideia do filósofo Johann Gottfried Von Herder, de que “a alma distinta de uma nação pode ser encontrada na cultura camponesa” (*o volk*), os irmãos Jakob e Wilhelm Grimm (Alemanha) realizaram um levantamento de contos populares alemães, como João e Maria, Branca de Neve, Rapunzel, com o intuito de transformá-los em literatura nacional. Publicada em dois volumes em 1812 e 1815, a coletânea dos Grimm, juntamente com os Contos da Mamã Gansa (1697) de Perrault, constituiu-se rapidamente como fonte de referência de contos atualmente disseminados por muitas culturas anglo-americanas e europeias.

Os primeiros contos folclóricos dos irmãos Grimm foram publicados como *kinder-und Hausmärchen*, contos de infância e do lar, os irmãos buscaram desenvolver um projeto erudito que pudesse capturar a voz “pura” do povo alemão. Tatar chama a atenção para a publicação da primeira obra, segundo a autora, esta foi sobrecarregada por uma pesada introdução, amplas notas, que mais parecia um tomo erudito que um livro para um público amplo. Nessa edição havia toda sorte de narrativas tradicionais tais como piadas, lendas, fábulas, não apenas os contos de fadas (TATAR, 2013, p. 404).

Na apresentação do livro “Contos maravilhosos infantis e domésticos”, Marcus Mazzari destaca:

Quando os irmão Jacob [1785-1863] e Wilhelm [1786-1859] trazem a público, em dezembro de 1812, um volume com 86 narrativas recolhidas na tradição oral, certamente não podiam imaginar que estava nascendo então uma das obras mais significativas não só da literatura, mas também de toda a cultura alemã. Três anos depois vêm a lume 70 novas narrativas e, em 1822, um terceiro volume de caráter filológico, pois enfeixando notas e comentários assim como variantes referentes ao material anteriormente publicado, isto é, os 156 textos [...] (MAZZARI, 2013, p. 11)

A dedicação dos irmãos no projeto, nos anos seguintes, tem como resultado uma edição definitiva publicada em 1857, com 211 das 240 peças que foram recolhidas de edição a edição. Entretanto, ao se publicar a obra definitiva ela já havia se consagrado plenamente na Alemanha e enveredava por carreira internacional com a publicação de duas antologias traduzidas para o dinamarquês (1816) e para o holandês (1820).

A despeito do sucesso internacional, a designação do gênero não fazia correspondência exata em nenhum dos idiomas que as acolheram. Mazzari (2013) descreve que o diminutivo neutro *Märchen*, forma diminutiva da palavra *maere* significava notícia, mensagem ou relato associado a um acontecimento notável, que deveria permanecer registrado. Nas traduções a palavra passa a receber designações com formas compostas: *fairy tales* (no inglês); *contes de fées* (francês); *cuento de hadas* (espanhol); *fiaba popolare* (italiano). Há também traduções que não remetem a nenhuma relação com a etimologia do original. Em português registram-se *contos de fadas*, *contos da carochinha*, ou ainda *contos maravilhosos*.

Na visão de Lyons (2011), os contos de Grimm não representaram com exatidão a essência da cultura alemã. Segundo o autor, os irmãos Grimm não transcreveram as histórias narradas pelos camponeses alemães, apenas coletaram seus contos em Hesse. Alguns de seus *contadores* sequer eram de descendência alemã, como no caso da camponesa Dorothea Viehman, descendente de refugiados huguenotes. A grande maioria de seus contos era de procedência francesa, influenciados pelos contos de fadas de Charles Perrault, publicados pela primeira vez no século XVII, na França.

A esse respeito Coelho (2010) afirma que no material folclórico recolhido pelos irmãos Grimm havia matéria literária de outras procedências e já assimiladas pelo povo alemão.

Mazzari afirma que entre as dezessete edições que os *Contos maravilhosos infantis domésticos* conheceram durante a vida dos Grimm, a primeira edição é que mais se próxima da concepção de “poesia da natureza”, que foram coletadas em sua grande maioria na região de Hesse ocupada na época pelas tropas alemãs. Nesse contexto diferenciavam-se essencialmente ao teor cru e drástico de não poucas narrativas das edições subsequentes organizadas por Wilhelm Grimm e também de coletâneas anteriores como as napolitanas de Giovanni Straparola, (*As noites anteriores agradáveis*, 1550-1553), e de Giambattista Basile (*Pentamerone*, 1634-36), a alemã de Johann Augustus Musäus (*Contos maravilhosos populares alemães*, 1782-1786), ou a

famosa coleção francesa de Charles Perrault (*Contos da Mamãe gansa*, 1697), com a qual a obra dos Grimm compartilha algumas das peças mais conhecidas: “Chapeuzinho vermelho”, “A bela adormecida”, “As andanças do Pequeno Polegar”, “O gato de botas” ou ainda “Barba azul”, que Machado de Assis, habilmente se aproveita para caracterizar a terrível crise psicológica vivenciada pelo herói Jacobina. (MAZZARI, 2012, pp.19-20)

Ao fazer a adaptação dos contos, os irmãos Grimm atenuaram alguns aspectos relacionados à violência e aos conflitos domésticos. Entretanto, o caráter punitivo das narrativas foi preservado no intuito de assegurar o “castigo dos vilões”. Na versão de “A gata borralheira”, há a descrição da amputação dos pés das filhas da madrasta da personagem; enquanto que no conto “Branca de Neve”, a madrasta é obrigada a calçar *pantufas* de ferro incandescentes e dançar até cair morta.

O mesmo ocorre com as versões de “Chapeuzinho Vermelho”. A de Charles Perrault, de 1697, poucos pais se dispunham a ler, pois termina com o “lobo” jogando-se sobre a menina e devorando-a. Na versão dos Grimm, a menina e a avó são salvas pelo caçador (fig. 1 e 2).



Figura 1 – Gustave Doré, 1861 (TATAR, p.41)



Figura 2 – Walter Crane, 1875 (TATAR, p.42)

Talvez se tenha certo estranhamento ao se deparar com essas versões primordiais, pois estão muito distantes das versões e imagens costumeiramente associadas aos contos dos irmãos Grimm. Sobre isso afirma Mazzari:

[...] violências e atrocidades irão ao seu encontro sob as configurações mais variadas: crianças em extrema aflição – abandonadas, por exemplo, na floresta para morrerem de fome ou serem devoradas por feras; meninas ou jovens mulheres submetidas a toda sorte de injustiças e perseguições (e mesmo ao desejo incestuoso do próprio pai, o rei que vê na filha a única beleza comparável à da falecida rainha, em “Mil peles”); judeus expostos ao aviltamento e suplício públicos (“O judeu entre espinhos” e, em forma

atenuada, “A clara luz do sol revelará”), mostrando-se assim as raízes remotas do anti-semitismo que na Alemanha nacional-socialista converteria em genocídio. [...] (MAZZARI, 2012, p.21)

Tatar (2013) compartilha dessa afirmação, pois os contos de fadas podem contemplar tanto os conflitos e as violências quanto o encantamento dos finais felizes. A temática de cada conto está fundamentada em seu contexto histórico que nos remete a características e situações ocorridas no decorrer do tempo, em distintos lugares e culturas. Com relação à ilustração dos contos, em trabalho para os Contos de Perrault, a autora afirma que nas ilustrações de Gustave Doré as personagens, muitas vezes, são apequenadas pelas árvores nas florestas. Parecem desorientadas numa terra que ameaça tragá-las com sua imensa vastidão, como nos mostram as cenas do príncipe de “A Bela adormecida”, ao caminhar em direção ao bosque; e do Pequeno Polegar, colhendo seixos à margem de um regato (fig. 3 e 4).



Figura 3 – Gustave Doré, 1861 (TATAR, p.271)



Figura 4 – Gustave Doré, 1861(TATAR, p.115)

No capítulo “A influência da pintura na ilustração”, Oliveira (2008) destaca que a pintura inglesa e sua observação do cotidiano influenciou os ilustradores de livros, cuja influência mais significativa foi a das ilustrações de livros infantis, que teve início - no final do século XVI e prolongou-se até a década de 1870, no movimento de pintores de contos de fada. Influência que encontramos até hoje nas ideias de um mundo encantado, povoado de fadas, duendes e bruxas, especialmente nas cenas de contadores de histórias. Uma inegável referência aparece na obra de John Anster Fitzgerald, que, em suas obras, elabora mundos fantasiosos com personagens fantásticos.

Também o pintor, ilustrador e gravador inglês Walter Crane é considerado um dos mais importantes ilustradores desse período. Em sua arte destacam-se várias

influências como o pré-rafaelismo, o *art nouveau*, o janesismo e, principalmente, o desenho neoclássico. O conceito moderno de livros para crianças com pouco texto surge com a obra desse artista. No capítulo “Biografia dos ilustradores”, Maria Tatar (2013) descreve Crane como “o pai do livro ilustrado para crianças”. Suas ilustrações encantaram o público infantil com imagens coloridas, criativas e com valores acessíveis.

Ilustrador de quase cinquenta livros infantis, Crane fez experiência com ilustração de cartilhas, abecês, e contos de fadas que incluíram *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *O gato de Botas* e *A bela Adormecida*. As fortes linhas negras, cores vivas, superfícies decorativas planas inspiradas na pintura grega de vasos, que lhe eram características, resultavam em desenhos que elevavam significativamente os padrões para livros infantis. Sua obra, que legitimou a incursão de artistas sérios em obras para crianças, foi um verdadeiro marco na qualidade estética dos livros infantis. (TATAR, 2013, p. 415)

O próprio Crane, numa declaração sobre seu amor à arte de ilustrar, afirmava possuir alma de criança e que por isso podia soltar as rédeas da imaginação e da fantasia.

Considerações finais

Ao longo dos anos, adultos e crianças escutam e leem os contos de fadas sob diversas formas e aparências: ilustrados, anotados, parodiados. As histórias são disseminadas por diversas mídias: da ópera e do drama ao cinema e à publicidade.

Os contos clássicos e suas ilustrações revelam um mundo outro, mas que, de certa forma, são reflexo do mundo real, aquele vivenciado pelas crianças e pelos adultos. As imagens recorrentes nos contos de fadas nos remetem a outras memórias, outras lembranças, revelações, temores, dificuldades. Contudo, também nos remetem às fantasias, aos sonhos, ao querer, aos desejos. Sentimentos que afloram em nossa memória e que nos fazem compreender que a fantasia e o imaginário são uma forma de ilustrarmos nossas vidas.

Referências bibliográficas

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. Barueri-SP: Manole, 2010.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2003.

GRIIM, Jacob. **Contos maravilhosos infantis e domésticos – 1812- 1815**. Tradução: Christine Röhrig. Ilustrações: J. Borges. Apresentação: Marcus Mazzari. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LYONS, Martyn. **Livro: uma história viva**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins de Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

AS REALIZAÇÕES DAS VOGAIS MÉDIAS ANTERIORES PRETÔNICAS EM MANAUS: REFLEXÕES SOBRE AS INTERFERÊNCIAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DURANTE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ellen Carla Maia dos Santos (PAIC/UEA)
Jeiviane dos Santos Justiniano (PAIC/UEA)

1 Introdução

Uma das maiores preocupações de professores que trabalham com o processo de alfabetização caracteriza-se pela dificuldade de identificar em que medida e em que contexto se dá a interferência da oralidade na aquisição da escrita.

As pesquisas dialetológicas proporcionam o conhecimento dos falares regionais e assim a diversidade e o caráter multidialetal do Brasil mas, mais que isso, estas pesquisas oferecem indícios de possíveis interferências da oralidade na escrita, material de extrema importância para professores de Língua Materna, com a finalidade de levá-lo a reconhecer a origem de alguns desvios ortográficos e, assim, desenvolver estratégias como solução para tal problemática.

Os estudos de caráter pluridimensional tem como uma de suas prioridades o ensino de Língua Materna e a preocupação em apresentar a diversidade da nossa língua com recurso a ser empregado a favor de um processo educacional significativo e livre de preconceitos acerca das diferenças linguísticas encontradas em qualquer comunidade, em qualquer contexto social.

A presente proposta, com a finalidade de também contribuir nesse processo, no âmbito das pesquisas dialetais, propõe a realização de levantamento das variações da vogal média anterior pretônica em Manaus, a fim de relacionar e/ou contrastar as diversidades de fala dessa vogal com possíveis desvios ortográficos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, propiciar reflexões acerca da interferência da oralidade na aquisição da escrita.

Partindo do levantamento bibliográfico sobre as variações da vogal em questão em pesquisas realizadas no Brasil, com foco nas de Bisol (1999), verificando as ocorrências dessa vogal no banco de dados da pesquisa “Vogais médias pretônicas /e/ e /o/ em Manaus, de Quara (2012) e concomitantemente estudando teóricos que trabalham a interferência da oralidade na escrita, como Cristófar-Silva (2010), Cagliari (1996), Lemos (2001) e Miranda (2005); será possível relacionar as variações de pronúncia da

vogal média anterior em contexto pretônico, presentes em Manaus, com as possibilidades de influência da fala dessa vogal no processo de aquisição da escrita para finalmente propor reflexões acerca de tais ocorrências.

A pesquisa de Quara (2012), *Vogais médias pretônicas /e/ e /o/ em Manaus*, é a única, até os dias atuais, que analisa dados reais de fala em Manaus, considerando as vogais médias em situação pretônica e, portanto, de extrema relevância nesta proposta, pois apresenta dados que oferecem subsídios para análise de interferências da fala na escrita em textos coletados de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja análise baseia-se nos mesmos contextos linguísticos observados na pesquisa da autora supracitada.

Ainda dentre os trabalhos que servirão de base para este estudo está o Atlas Linguístico dos falares do Alto Rio Negro, de Justiniano (2012), que considera princípios da dialetologia pluridimensional e analisa pronúncias das vogais médias pretônicas e ditongos em três municípios que compreendem o Alto Rio Negro, além de apresentar considerações acerca dos estudos Geossociolinguísticos no Brasil e a evolução dos fundamentos teórico- metodológicos até os dias atuais.

Assim sendo, este projeto justifica-se não somente pela contribuição com o desenvolvimento das pesquisas dialetais no Amazonas, mas também pela possibilidade de oferecer aos professores de Língua Materna no trabalho com o processo de alfabetização, um material de extrema importância para o exercício em sala de aula, o qual poderá ser ampliado quando outros falares servirem de base para pesquisas preocupadas em evidenciar as possibilidades de interferência da oralidade na aquisição da escrita.

2 Fundamentação Teórica

As possibilidades de interferência da oralidade na aquisição da escrita é hoje uma das maiores preocupações de professores que trabalham com o processo de alfabetização. A maior dificuldade está em perceber em que contexto e em que medida se dão tais interferências. Para compreender tal problemática e encontrar possíveis soluções metodológicas de ensino é preciso uma interpretação de princípios linguísticos que estão intrinsicamente relacionados com as questões de alfabetização. As pesquisas dialetológicas, neste sentido, são de extrema importância visto que, dentre tantos objetivos, visam também ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

2.1 A Dialetoologia

A dialetologia, segundo Cardoso apud Justiniano (2012, p. 54), “é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”, o que significa dizer que a pesquisa dialetológica visa evidenciar as características linguísticas de cada região a partir de sua localização geográfica, organizando-as de forma sistemática que possam resultar em material para estudos da língua e conseqüentemente em atlas linguísticos.

Inicialmente e durante muito tempo, estas pesquisas basearam-se somente na variação diatópica dos falares, ou seja, preocupavam-se somente com o ponto de inquérito onde eram coletados os dados para a pesquisa.

[...] seja por que os homens se situam, inevitavelmente, nos espaços geofísicos, seja por que as línguas e as suas variedades, pelas implicações culturais a que estão sujeitas e que indubitavelmente as refletem, têm como um território próprio, ou seja, ainda por que o homem é indissociável no seu existir e no seu agir, no seu ser e no seu fazer [...] (CARDOSO, 2010, p.48)

Com o tempo, percebeu-se a necessidade de considerar outras variações que são inerentes ao ser humano e, conseqüentemente, aos usos que faz da linguagem. São variações socioculturais, cronológicas, antropológicas e outras que foram incorporadas ao caráter monodimensional dos estudos e os configuraram como uma geografia linguística pluridimensional. Segundo Justiniano,

O objetivo de se ter como produto final, de um trabalho pluridimensional, um atlas é, além de poder demarcar áreas com usos específicos da língua, mostrar a flutuação linguística de acordo com níveis sociais próprios e distintos, conforme as variáveis idade, sexo, escolaridade, profissão, etc. (2012, p.55)

No Brasil, as pesquisas dialetológicas tiveram início no século XIX e ganharam força no século XX com o surgimento de atlas regionais, sendo as primeiras pesquisas de caráter monográfico e com uma metodologia baseada apenas na variação diatópica mas que recebeu acréscimos da Sociolinguística Variacionista ainda no mesmo século.

A evolução destes estudos, segundo Justiniano (2012, p.36) se deram em fases distintas e teve início em 1826 com a publicação do trabalho sobre as diferenças lexicais entre o português americano e o português europeu, de Domingos de Borges de Barros, *Visconde de pedra branca*, e esta fase inicial teve uma preocupação maior com o léxico

do português brasileiro, o que resultou em várias publicações de dicionários e vocabulários da nossa língua.

A publicação de *O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral marcou o início da segunda fase de estudos geolinguísticos, no ano de 1920 e também os estudos dialetológicos por apresentar uma metodologia de pesquisa *in loco*, imparcial, paciente e metódica, porém ainda pautada somente na variação diatópica. Com esta publicação ficou evidente uma preocupação com a dialeção do português brasileiro segundo divisões geográficas.

Outros trabalhos surgiram com uma visão sobre os aspectos fonético-fonológico, morfossintático e semântico-lexical e terminaram com a proposta da elaboração de um atlas nacional da nossa língua, o *Atlas Linguístico do Brasil*, em 1952, o que significou grande avanço nos estudos dialetológicos no país já que, “A elaboração de um atlas linguístico nacional apresenta inúmeras vantagens, pois, além de possibilitar a descrição do português falado no país, proporciona um estudo também sociocultural e etnográfico de cada ponto investigado.” (JUSTINIANO, p.39)

Em 1953, com a publicação de Antenor Nascentes de *O linguajar carioca*, surgiu também uma proposta de divisão de falares brasileiros entre o amazônico, o nordestino, o mineiro, o baiano, o fluminense e o sulista. Vale ressaltar que nessa divisão a pronúncia da vogal média anterior em situação pretônica fora classificada como predominantemente aberta no Norte do país e fechada no Sul.

O primeiro atlas regional do país foi publicado em 1963 por Nelson Rossi, o *Atlas prévio dos falares baianos* e com ele temos um total de doze atlas já divulgados, incluindo o *Atlas Linguístico do Amazonas*, de autoria de Maria Luiza de Carvalho Cruz-Cardoso e que, conforme Justiniano (2012, p. 45), “é um importante trabalho não só por ter sido o pioneiro no Amazonas, mas também por ser o primeiro a trabalhar, de forma sistemática, a variação dos planos diagenérico e diageracional, considerando fatores da sociolinguística variacionista [...]”.

A contribuição dos atlas está para além dos estudiosos de nossa língua, mas também para pesquisadores áreas afins como historiadores, antropólogos, sociólogos, pedagogos, gramáticos, autores de livros e profissionais da educação em geral, pois proporciona a compreensão do caráter multidialetal do nosso país e oferece subsídios para o aprimoramento do processo educacional.

2.2 Interferências da oralidade na aquisição da escrita

O processo de alfabetização tem sido bastante discutido por educadores e pessoas preocupadas com a situação educacional no país pois, se trata do pilar da educação, base para todo aprendizado que vem a seguir na carreira estudantil. Por isso, desde a educação infantil e dos primeiros contatos da criança com a alfabetização linguística já há a necessidade de uma aprendizagem significativa, que favoreça o interesse pela leitura e a compreensão dos usos que a língua tem. Segundo Cagliari,

A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização, mas o que se vê comumente, nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto. Por outro lado, toda consciência que a criança tem da linguagem oral se deturpa quando ela entra na escola e aprende a escrever; de tal modo que depois, adulta, só será capaz de observar sua fala sem as interferências da forma gráfica das palavras, após treinamento fonético. (2001)

Ainda conforme Cagliari, uma criança que ingressa na escola aos sete anos, momento em que efetivamente se inicia o processo de alfabetização, já consegue desenvolver a linguagem de forma clara e precisa nas mais diversas situações, sem a necessidade de algum treinamento específico, “[...] Ninguém disse que ela deveria fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela apenas se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu.” (CAGLIARI, 2001)

Vale ressaltar que esta criança aprendeu segundo as suas necessidades de fala e o contexto em que está inserida e neste sentido Cagliari fala de uma incompetência técnica em reconhecer muitos aspectos da fala, da escrita e da leitura, de maneira que “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem.” (CAGLIARI, 2001).

Assim, quando inicia a aquisição da escrita, o modelo que a criança possui de texto é o oral e tal concepção, conforme Koch (1997, p. 31), “é responsável, sem dúvida, pelos fatos de seus textos escritos apresentarem uma série de características típicas do texto falado, que perduram neles, às vezes, por vários anos.”

Quando nos deparamos com a falta de conhecimento acerca dos contextos geossociolinguísticos que tem relação com as interferências da oralidade na aquisição da escrita em sala de aula e assim a incapacidade de lidar com esta situação, temos

como resultado o preconceito linguístico da homogeneidade da nossa língua. Bagno (2002), em seu livro *Preconceito Linguístico; como é e como se faz*, discute este e muitos outros mitos que envolvem a compreensão da Língua portuguesa e conseqüentemente a imposição errônea de uma norma linguística empregada nas escolas. O autor ressalta a diferença entre monolíngüismo e homogeneidade linguística, pois embora o Brasil seja um país onde a maioria da população é falante da língua portuguesa isto não quer dizer que este falar seja de uma homogeneidade, muito pelo contrário, nosso país é bastante característico de um alto grau de diversidade linguística e isto decorre não só pela imensa extensão territorial, mas principalmente pelo abismo social entre os milhões de brasileiros falantes de nossa língua.

O ensino de Língua portuguesa deve contemplar a realidade linguística das crianças em processo de alfabetização e mostrar como funciona a linguagem humana conforme a afirmação de Cagliari (2001) de que, “[...] o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.”.

Ainda hoje, apesar de todas as discussões, diretrizes e pesquisas que apontam para a necessidade de um ensino contextualizado, interdisciplinar e favorecedor de um desenvolvimento pleno, que objetive a formação de cidadãos autênticos em uma sociedade democrática, ainda vivenciamos práticas de ensino pautadas na concepção de que o professor é o detentor do conhecimento e as crianças são tábulas rasas, educação bancária, ou melhor, a escola tem consciência de que estas crianças não vem vazias, mas para alguns seria melhor se fossem, pois desconsideram completamente o conhecimento prévio e o contexto em que estão inseridas, considerando-os irrelevantes ou até mesmo nocivos a aprendizagem que deverão “receber” na escola.

O ensino de Língua Portuguesa que não considera a diversidade linguística do Brasil e prioriza a escrita de forma fossilizada e assim também uma gramática normativa que prioriza uma variação para a escrita irá, inevitavelmente, perpetuar um processo que distancia cada vez mais as crianças do interesse pelo estudo da nossa língua, considerando-a tão difícil de ser compreendida quanto uma língua estrangeira.

Uma língua vive da fala. É só através da fala que uma língua se realiza plenamente. O sistema de escrita surge da necessidade de representação direta da fala,

mas no entanto, [...] É preciso ter sempre em mente o que pertence à fala e o que pertence à escrita [...] (CAGLIARI, 2001).

A ortografia, conforme Reis (2002) surge “da necessidade da criação de uma convenção que fosse capaz de neutralizar as diferenças regionais, de modo que se estabelecesse uma única forma de grafar as palavras. [...]”.

A importância da escrita é inegável, visto que a nós, adultos e alfabetizados parece, no mínimo, muito dificultoso, conviver sem conseguir fazer uso desse tipo de linguagem. A escola e os métodos de ensino tem priorizado massivamente a prática da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, momento do processo de alfabetização, e muitas vezes ainda dando ênfase a aparência da escrita mais do que a compreensão do seu significado. São crianças que reproduzem mecanicamente o ato de copiar todos os dias na escola e quando saem dali não conseguem perceber significância na vida cotidiana. Assim, a escola “[...] é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever. [...]” (CAGLIARI, 2001).

Segundo Cagliari (2001), “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. [...]”.

As crianças aprendem a falar de forma natural, gradual e conforme as suas necessidades. Com a linguagem escrita porém, nas escolas, muitas vezes esta experiência é negada, de maneira que, conforme analisa Cagliari,

[...] Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho” desde o primeiro dia de aula. Às vezes a escola supõe que os exercícios preparatórios são o melhor caminho para o aluno desenvolver suas habilidades para a escrita e a leitura. Alguns métodos são tão rígidos em suas atividades, e tão extensos em particularidades preparatórias que não sobra tempo nem espaço para as crianças desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita. [...] (2001)

A interferência da fala na aquisição da escrita é uma discussão constante entre os alfabetizadores e geralmente são percebidas em simples exemplos como *minino* para *menino*, *mintira* para *mentira*, o que acontece nesta fase é que, inevitavelmente, as crianças pautam-se no modelo de texto oral que possuem para representar o código escrito. E para expressar a relação entre a oralidade e a escrita Cristófar - Silva (2010) sugere a formulação da multiplicidade de representações da sonoridade, dada a

complexidade do código alfabético escrito da nossa língua e afirma que “Independente das pressões sociais e acadêmicas que são impostas na fala de uma pessoa devemos refletir como se organiza a sonoridade para eu possamos compreender uma possível reorganização representacional.” (SILVA, 2010, p.91)

A necessidade de um sistema ortográfico de natureza fonêmica é inegável pois garante a unidade do sistema de escrita. Conforme Miranda, Silva e Medina,

[...] se a escrita “representasse exatamente os sons da fala, teríamos uma diversidade tamanha que a unidade da língua ficaria comprometida. Isso porque a escrita reproduziria, não só a imensa variedade dialetal brasileira, mas também aquela que se verifica entre os falares do português europeu e africano. A escrita perderia assim, o seu papel unificador. [...] (2005)

A grande questão está em como identificar a medida e o contexto sociolinguístico se dá tal interferência em sala de aula e assim encontrar meios para resolver ou minimizar os problemas enfrentados por professores e alunos.

3 Metodologia

A presente proposta está sendo desenvolvida em dois momentos e por meio de pesquisa bibliográfica.

Primeiro com o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas dialetológicas e a diversidade de fala da vogal média anterior em pesquisas desenvolvidas no Brasil, com destaque para o Amazonas, seguido de levantamento das ocorrências reais de fala analisadas na pesquisa de Quara (2012). Concomitantemente a estes levantamentos também estão sendo realizados estudos acerca da interferência da oralidade na aquisição da escrita.

Assim, a realização do contraste e comparação das variações da vogal média anterior em situação pretônica faladas em Manaus com os principais desvios ortográficos dessa vogal, encontrados em textos de discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental arquivados por alunos da ENS monitores do PIBID/UEA. Nos textos analisados deverão ser observados os mesmos contextos linguísticos de ocorrência de fala presentes na pesquisa de Quara (2012).

A partir das observações nos textos coletados, será possível propor reflexões acerca das possibilidades de interferência da oralidade m questão da aquisição da escrita.

4 O Fenômeno

Desde 1953, com a divisão proposta por Antenor nascentes, os falares brasileiros se distinguem basicamente entre as duas áreas: Norte e Sul. E assim, a existência da predominância das vogais médias pretônicas abertas [ɛ] e [ɔ] no Norte do país e fechadas [e] e [o] nos falares do Sul. Segundo Freitas,

Esse contraste na realização das vogais médias /e/ e /o/ em posição pretônica tem sido considerado um critério relevante na caracterização das áreas dialetais brasileiras e, por essa razão, desde a década de 80 pesquisas variacionistas tem investigado tais vogais e, de certa forma, confirmado a tese a respeito da divisão entre falares do Norte e falares do Sul. (2001, p. 114)

Câmara Jr., em seus estudos sobre o dialeto do Rio de Janeiro, trouxe contribuições acerca do sistema vocálico do Português Brasileiro apontando para a complexidade da linguagem oral no que se refere ao uso das vogais na escrita já que, além das cinco vogais, existem as variantes de um fonema, em posição átona, que acrescentam mais duas vogais ao sistema. O que pode ser representado no quadro das vogais do Português Brasileiro, segundo Câmara Jr. (1970):

Vogal	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Média-alta	/e/		/o/
Média-baixa	/é/		/ó/
Baixa		/a/	

No entanto, conforme analisam os autores Rezende e Magalhães,

[...]se na posição tônica, são sete as vogais utilizadas, nas posições pretônica e átona final ocorre uma redução no sistema vocálico. Na posição pretônica, com a redução das vogais médias baixas (/é/ e /ó/), as vogais passam a cinco (/i/; /e/; /a/; /o/; /u/). Mas é na posição de sílaba átona final que ocorre a maior redução das vogais, restando apenas três (/i/; /a/; /u/), visto que as vogais médias-altas (/e/ e /o/) cedem seu lugar às vogais altas (/i/ e /u/). (2010, p.58)

O que ocorre no Português Brasileiro no que tange às vogais médias em situação pretônica, é uma harmonização vocálica regressiva: um processo fonológico onde a sonorização dessa vogal muda para harmonizar-se com outra vogal presente no

mesmo vocábulo em uma assimilação regressiva. Tal processo pode elevar ou abaixar as vogais de acordo com a altura da sílaba tônica. No entanto, existem casos em que a mesma vogal tem pronúncia elevada mesmo não havendo uma vogal alta envolvida, o que caracteriza outros processos de natureza fonética.

Dentre as pesquisas realizadas na região Norte que estudam outros processos fenomenológicos como os de abertura, fechamento ou alçamento da vogal média pretônica /e/ encontram-se as de Dorneles e Chaves (2013) e a de Freitas (2001). A primeira, analisando a realização dessa vogal no banco de dados do *Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)*, na Regional do Juruá e do Purus, considerando fenômenos de abertura e fechamento da vogal pretônica /e/ e citando os casos de alçamento da vogal, mesmo não sendo este o objeto de seu estudo e também as variações Diassexual e Diageracional. O *corpus* da pesquisa ficou constituído de 512 realizações de 31 palavras, dentre as quais estão elefante, peneira, grelha, defesa, pernambucano e outras. Os autores partiram do pressuposto de que estaria havendo o fechamento da pretônica /e/ em contraponto do legado deixado pelos nordestinos nas primeiras povoações do Acre mas, no entanto, ao final, observaram que embora houvesse a tendência do fechamento em alguns pontos na Regional do Alto Acre, ainda ocorre tanto na regional do Purus quanto na Regional do Juruá, uma tendência ao processo de abertura da pronúncia da vogal.

A pesquisa de Freitas (2001), examinou as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ do falar da cidade Bragança, no Nordeste do Pará sob os seguintes aspectos: o efeito da vogal tônica contígua e da vogal átona contígua; efeito da consoante antecedente e da consoante seguinte; efeito do caráter átono da vogal média pretônica no paradigma e o efeito da escolaridade. Em seus resultados, das 4.087 ocorrências de /e/ e /o/, em estruturas silábicas CV CVC de início e de meio de palavra tais como em [tehmi'no] e [mi'ĩ'lãw], a maior frequência foi a de fechamento da pronúncia das vogais pretônicas, sendo nas anteriores um total de 45% da variante de manutenção, o que concordou, segundo a autora, com os estudos já realizados na região por Nina (1991) e Vieira (1989).

5 Considerações Parciais

Os estudos realizados até agora na pesquisa firmam as bases para o segundo momento da proposta que consiste na observação dos dados de Quara (2012) e comparação, nos mesmos contextos linguísticos, de desvios ortográficos encontrados

em textos de alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em processo alfabetização.

Estudos já realizados no Norte do país, como os de Dornelles e Chaves (2013), Freitas (2001) e Justiniano (2012), já apontam para a predominância do fechamento na pronúncia das vogais médias em situação pretônica nesta região, o que revela uma possível contradição à divisão de falares proposta por Nascentes em 1953.

Ao final da pesquisa, pretende-se colaborar com os estudos dialetológicos do Amazonas partindo da premissa de que estes estudos incorporam ao processo de ensino-aprendizagem subsídios para uma prática pedagógica consciente do caráter multidialetal do país e das variações sociolinguísticas que fazem parte da oralidade e das interferências na aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: como é e como se faz**. 11^o ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BATTISTI, Elisa. VIEIRA, Maria J. B. **O sistema vocálico do português**. In: BISOL, Leda (org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- CRISTÓFARO- SILVA, Thais. **Fonética e Fonologia do Português**. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.
- CRISTÓFARO- SILVA, Thais. **Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita**. In: _____. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.45, n.1, p.87-93, 2010.
- DORNELES, Darlan Machado; CHAVES, Lindinalva Messias do Nascimento. **A pronúncia da vogal Pretônica /e/ nos falares da regional do Juruá e do Purus: um**

estudo dialetológico e comparativo. Revista Philologus, Ano 19, N° 55. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013- Suplemento.

FREITAS, Simone. **As vogais medias pretônicas /e/ e /o/ num falar do Norte do Brasil.** 2001.

JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. **Atlas Linguístico dos falares do alto rio Negro – ALFARiN.** Manaus: UFAM, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. **Interferências da oralidade na aquisição da escrita.** In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da

Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997(a). p. 31- 38.

LEMOES, Fernando Antônio Pereira. **O alçamento das vogais médias pretônicas e postônicas mediais.**

MIRANDA, A. R. M.; SILVA, M. R.; MEDINA, Sabrina Zitzke. **O sistema ortográfico do Português Brasileiro e sua aquisição.** Linguagens & Cidadania, v. 14, p. 1-15, 2005.

REIS, Marília Costa. **Oralidade e letramento: as representações escritas das vogais pretônicas mediais na fala.** Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. UNESP- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas-. São Paulo, 2002.

REZENDE, Fernanda A.; MAGALHÃES, José S. de. **Alçamento da vogal pretônica /e/ na fala dos habitantes de Coromandel-mg e Monte Carmelo-mg.** Linguagem – Estudos e Pesquisas, Catalão, vol. 14, n. 2 – 2010.

A CULPA É DOS PRONOMES¹

Fabricio Magalhães de Souza (Seduc-AM)

Quem fala?

“Pareço falar de mim, mas não sou eu, não é sobre mim” (*O Inominável*, de Samuel Beckett). “Mas muita coisa não posso te contar. Não vou ser autobiográfica. Quero ser “bio”” (*Água viva*, de Clarice Lispector). Algumas coisas podem nos fazer aproximar os dois trechos acima. Primeiro por haver um *eu* que, de alguma forma, nega sua identidade. Mas não pensemos que é fuga. De forma alguma. Trata-se de um movimento interno, onde aquele que fala (que escreve) parece estar em um exercício de desprendimento, de dizer *eu*, de apagamento. Por isso a negação da identidade – “não é sobre mim”; “não vou ser autobiográfica” – é apenas *um sintoma* de algo *mais grave*: escrever é renunciar a dizer *eu*, diria Maurice Blanchot². Mas por aí se unem e se desenlaçam as semelhanças. E começam as diferenças. Pelo menos a um nível de análise. O próprio Blanchot, ao comentar acerca desse *eu* inominável do romance de Samuel Beckett tenta tranquilizar as incertezas que cercam a escritura: “Quem fala aqui? (...). Por uma convenção tranquilizadora, respondemos: é Samuel Beckett”. Mas se corrige: “Mas *O Inominável* é precisamente uma experiência vivida sob a ameaça do impessoal” e, prossegue: “aquele que escreve já não é Beckett, mas a exigência que o arrastou para fora de si, o desapossou e o desalojou, entregou-o ao fora, fazendo dele um ser sem nome” (Blanchot, 2005, p. 313).

Sobre Clarice Lispector, a sua negação, a de não querer ser autobiográfica, ela soa falseada no texto de *Água viva*. Parece mais uma confissão. E é. Como uma espécie de diário pessoal, onde se misturam o cotidiano e as anotações para um possível romance, *Água viva*, como obra publicada (em 1973) é a versão mais depurada do que fora o manuscrito *Objeto gritante*, depois *Atrás do pensamento*. Se em Beckett a negação que o “eu” declara textualmente responde à necessidade de situar um personagem-narrador

¹ Samuel Beckett, em *L'Innomable*.

² “Escrever é o interminável, o incessante. Diz-se que o escritor renuncia a dizer “Eu”. Kafka observa, com surpresa, com um prazer encantado, que entrou na literatura no momento em que pôde substituir o “Eu” pelo “Ele”. (Blanchot, 2011, p. 17)

que vai se impessoalizando, continuando assim um movimento sem respostas – Quem fala nos livros de Samuel Beckett? – da trilogia *Molloy* [1951], *Malone Dies* [1951] e *O Inominável* [1953], em *Água viva* essa mesma negação parece colocar em questão um novo elemento desestabilizador na poética de Clarice Lispector: a incerteza de se falar de um lugar fixo e estável. Isso só fica evidente quando as personagens dos romances, abandonadas na sua expectante experiência de narrar suas epifanias, estão sozinhas, e precisam se reconstruir por meio de um discurso dificultoso, dramático. Os sintomas dessa nova fase de escrita nos romances clariceanos já ocorria nos seus dois primeiros romances nos anos sessenta (*A maçã no escuro*, de 1961, e *A paixão segundo G. H.*, de 1964), mas só vão ganhar corpo de vez quando seus narradores passam a ser narradores-personagens, travessia essa iniciada com *Água viva*, passando por *A hora da estrela* [1977] e *Um sopro de vida* [1978]. A que necessidade esses romances respondem?

A narradora ou o narrador protagonista dessas obras expressa, a um só tempo, a técnica de escrita de Lispector e sua dificuldade em lidar com o discurso e a composição do personagem durante seu processo de criação, que resulta, no plano da obra escrita, como o inacabado, onde o narrador não escondeu seus papéis, suas dúvidas e nem sequer reescreveu a narrativa apagando suas impressões digitais, quando não “dava tempo”, isto é, quando Clarice já não se preocupava em separar suas coisas das coisas de seus personagens. Mas no caso de *Água viva* deu tempo. Foram três anos de escrita e revisão para, segundo Alexandrino E. Severino (1989), reduzir o aspecto autobiográfico do manuscrito *Objeto gritante* – manuscrito que ele recebeu da autora para traduzi-lo, trabalho nunca realizado. Aliás, esse tempo a que se impôs em ficar com os escritos, impedindo de fazê-los publicar, Clarice o explicava por várias razões: por não atingir aquilo que ela queria atingir, ou porque na primeira versão havia partes que a autora já publicara em crônicas no *Jornal do Brasil* e, por esse motivo, resolveu suprimi-las, reduzindo significativamente o manuscrito de 151 páginas para as 100 páginas ou, o que nos interessa destacar, com o intuito de extrair as referências demasiadamente pessoais. Isto explica o trabalho de tê-lo feito sofrer profundas alterações, conta Severino (1989, p. 115-117).

Assim, no caso de Clarice Lispector, diferente de Samuel Beckett, o “eu” que fala, ou nega-se ao falar, não responde apenas à exigência de uma poética que busca cada vez o impessoal na literatura. Para ela, é uma questão de não ser autobiográfica em seus escritos e, contudo, acabar sendo. Seria, de todo, a culpa inteiramente dela? Ai, Beckett mesmo parece nos responder a pergunta: a culpa é dos pronomes. Se a literatura desses escritores, como exemplo, já está familiarizada com a crise que questiona o estatuto do sujeito (*eu*)

inatingível que fala, o *status* de pronome pessoal (*eu, tu e ele*) não passou despercebido pelo crivo de Émile Benveniste que, ainda que não tivesse proposto iluminar esse novos horizontes para a literatura, acabou colaborando para que, algum tempo depois, os olhares da linguística e da literatura se aproximassem, tomando como objeto o sujeito.

Quem nos faz, por um instante, tirar os pés das terras da literatura e ir em direção à fronteira que a liga à linguística é Dany-Robert Dufour, ao escrever que Benveniste e Blanchot (que também se debruçou nesses *mesmos* pronomes) se respondem (2000, p. 114). E também Juciane Cavalheiro: “O aparelho formal da enunciação de Benveniste é relevante (...) porque é a partir dele que é possível visualizar o funcionamento das instâncias enunciativas no plano literário” (2010, p. 48).

Mas no meio do caminho, nos encontramos com Philippe Lejeune, que também emprestara o estudo de Benveniste para usá-lo como referência nos seus estudos sobre a autobiografia. Para ele, Benveniste encontrou a “chave” para se compreender também porque a autobiografia jamais deveria ser confundida com o romance, quando este se parecesse com aquela. Benveniste estava preocupado com a questão da referência no quadro das oposições que constroem a língua (forma/sentido, semiótico, semântico, língua sistema/língua discurso etc., conf. Cavalheiro, 2010, p. 29). Blanchot, de como escrever é tornar-se impessoal (escrever é passar do *eu* ao *ele*). Lejeune, de estabelecer as bases da autobiografia, por meio da correspondência entre autor, narrador e personagem. Todos eles se depararam com os pronomes pessoais *eu, tu e ele*. E Clarice, mesmo escrevendo usando um *eu*, submetia sua escrita a uma revisão que queria tirar aspectos autobiográficos que, como uma escrita em palimpsesto, aqui e ali saltam aos olhos de um leitor mais familiarizado com sua vida/obra. Daí justificar-se a aproximação teórica entre eles. Daí dizer, graciosamente, que a culpa é dos pronomes. Quem fala? A pergunta não precisa ter resposta. Apenas precisa continuar a ser pergunta.

Benveniste e Blanchot

Nos ensaios *A solidão essencial* e *La voz narrativa (El “él”, el neutro)* Maurice Blanchot reflete sobre a sua definição de escrita, expressa num enunciado que toma por base a conversão de um *eu* em *ele*. Já ao longo de artigos escritos de 1946 a 1970, Émile Benveniste constrói intuitivamente uma teoria da enunciação que tem por base a revisão da natureza dos pronomes pessoais *eu, tu e ele*. As relações entre os ensaios de Blanchot e a obra de Émile Benveniste estão fundamentadas não em algum diálogo que ambos tenham mantido explicitamente entre si e obra, de modo a se corresponderem. Mas Blanchot avança

precisamente, em seus ensaios literários, ali onde Benveniste havia chegado em sua reflexão sobre o estatuto dos pronomes pessoais.

A intenção de ambos os autores, porém, direcionava-se para campos diferentes. O ensaio *La voz narrativa (el “él”, el neutro)* foi publicado originalmente no livro *L’entretien infini*, em 1969. Nesse ensaio, Blanchot vai dar continuidade à observação que fizera em outro texto, publicado no livro *L’espace littéraire* [1955]. Em *A solidão essencial*, ao refletir sobre a atitude de recolhimento do autor ao escrever, percebe também nesse trabalho nuances que revelam a própria solidão da obra. “A solidão da obra – a obra de arte, a obra literária – desvenda-nos uma solidão mais essencial” (2011, p. 11). Essa solidão consiste no “limite” dessa “ausência de exigência que jamais permite afirmá-la acabada ou inaclorada”, escreve Blanchot. Ao final daquele ensaio, o autor escreve que “Escrever é (...) passar do Eu ao Ele” (2011, p. 25). Essa definição de escrita ele retomará em *La voz narrativa*: “El “el” es el hecho inaclorado de lo que tiene lugar cuando se cuenta” (1991, p. 226). Esse mesmo ensaio aparecerá, mais tarde, em 1981, no livro *De Kafka a Kafka*, na sua edição francesa e, em 1991, na sua edição mexicana (que utilizamos nesse artigo).

Já no artigo *Aparelho formal da enunciação*, de 1970, Benveniste reúne e sintetiza suas reflexões acerca da natureza dos pronomes pessoais³. Nesse artigo, ele vai falar sobre a enunciação escrita, observando que “amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado” (1989, p. 90). Ele nota que seria preciso distinguir enunciação falada da escrita: “Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz indivíduos se enunciarem” (1989, p. 90). Essa definição pode ser traduzida em outras palavras, trocando indivíduos por personagens, e o “aquele que escreve” pela figura do romancista, termos que

³ De forma resumida, podemos observar esse percurso nos artigos *Estrutura de relações de pessoa no verbo* (1991[1946]), onde ele vai propor a distinção entre pessoa e não-pessoa verbal na relação disjuntiva dos pronomes eu-tu/ele, ao notar que a terceira pessoa (*ele*) comporta uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma pessoa específica, como o fazem *eu* e *tu* (1991, p. 250). Em *A natureza dos pronomes* (1991[1956]) ele mostra que os pronomes pessoais participam da instância do discurso, sua referência está no discurso que os contém, enquanto o *ele* não está marcado da correlação de pessoa (1991, p. 278, 282). Já em *Da subjetividade na linguagem* (1991[1963]) ele mostra que as relações de subjetividade e intersubjetividade na língua são marcadas pela capacidade de o locutor se propor como sujeito ao dizer *eu* e, quando diz *eu*, instalar um interlocutor diante de si (1991, p. 278, 279). Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, de 1968, ele reafirma a dupla oposição entre dos pronomes: a do “eu-tu” e “eu—tu”/ “ele” (1989, p. 101).

Blanchot usa em *La voz narrativa*: “el “él” marca la irrupción de um personaje: el novelista es aquel que renuncia a decir “yo”, pero delega esa facultad en otros” (1991, p. 227).

Essa referência à possibilidade de estudar a enunciação na escrita – já que seu estudo enunciativo se apoia sobre a enunciação falada - também faz sondar em sua obra momentos em que ele se refira, propriamente, à literatura. Mas, na verdade, há poucas referências claras nos seus textos reunidos em *Problemas de lingüística Geral I e II* (1975 e 1976, respectivamente) que tratem sobre a literatura. A não ser no texto de 1946, *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, em que escreve:

“Ele”, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum. É por isso que o je est un autre [= “eu é um outro”] de Rimbaud fornece expressão típica a do que é propriamente a “alienação” mental, em que o eu é destituído de sua identidade constitutiva” (Benveniste, 1991, p. 253).

Também, esparsamente, o veremos falar algo a respeito em *A forma e o sentido na linguagem* ([1966] 1989), ao propor um princípio de análise da forma e sentido, e fazer uma ressalva: “Nosso domínio será o da linguagem ordinária, com exclusão expressa da linguagem poética, que tem suas leis e funções próprias” (1989, p. 221). Ainda se pode encontrar alguma referência no artigo *Esta linguagem que faz a história* ([1968]1989), onde, perguntado por Gui Dumur que aproveita a citação que Benveniste faz sobre o poema, ele responde que reconhece que “este trabalho apenas começou” e as tentativas nesse sentido “mostram a dificuldade de se abandonarem as categorias utilizadas na linguagem ordinária” (1989, p. 37).

Nesse ponto, os ensaios *A solidão essencial* e *La voz narrativa* aparecem como outra proposta a ampliar essa pontuação feita por Benveniste, reconduzindo-a a partir da definição de escrita e o estudo que Blanchot faz dela. Dufour (2000) faz isso, mas primeiro analisando cuidadosamente o que Benveniste estabeleceu no “jogo” da enunciação da língua. Benveniste revestiu de estatuto pessoal os pronomes *eu* e *tu*, gerando uma relação intersubjetiva (o locutor e o interlocutor se revezando no ato de enunciar). Dufour observa que o *ele* desdobra a natureza da relação triádica benvenistiana, ou seja, para haver a enunciação (*eu-tu* a respeito d'*ele*), é preciso ter eliminado o espaço da ausência, este presente no pronome *ele*. O ausente é ascender a um dado exterior à enunciação, mas simbolicamente necessário para que possa haver enunciação. (2000, p. 55, 56). O *ele* da

segunda díade é, portanto, a representação daquele que não enuncia, uma vez que qualquer sujeito pode ser *ele*, ou *ele* pode precisamente não representar nenhum sujeito.

Dufour também nota que Benveniste não expõe todas as relações binárias geradas pela decomposição da estrutura de três termos (*eu-tu/ele*), deixando à sobra as demais, “dentre as quais as seguintes: “eu” / “tu” e “ele” juntos; “eu” / “ele” [...]” (2000, p. 73). Ainda, nesse sentido, mais uma vez Blanchot responde à Benveniste. Ele dá a entender que, na enunciação escrita, aquele que escreve (“eu”) renuncia dizer “eu”. Ele converte-se naquela que é chamada a não-pessoa em Benveniste (*ele*). E, de fato, em Blanchot, esse *ele* que toma o lugar do *eu* na escrita aproxima-se do apagamento do sujeito.

Literatura e Linguística: o espaço enunciativo da narradora de *água viva*

Juciane Cavalheiro (2010) propõe um diálogo entre linguística e literatura a partir da noção de sujeito perceptível na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Ela escreve que a “proposta é buscar esse diálogo promovendo dois deslocamentos: um relativo à linguística, outro, à literatura, conduzindo os dois saberes em direção ao sujeito (2010, p. 13). Assim, o sujeito é a intersecção para as duas disciplinas. Embora a noção de sujeito da enunciação, ancorada no pronome pessoal *eu*, não apareça nos escritos de Benveniste, sua teoria compreende como o sujeito é representado na língua. Ele vai além. Quando alguém diz *eu*, na língua instala-se a subjetividade. Quando alguém diz *eu*, dirige-se, instantaneamente, a um *tu*, seu interlocutor. Instala-se a intersubjetividade. Em “comum acordo”, eles delimitam o espaço da ausência, que também permite presentificar o que está ausente no ato da enunciação. O *ele* dá conta dessa parte simbólica da língua, diz Dufour.

Cavalheiro analisa, a partir das indicações dadas pela enunciação escrita de Benveniste, como ela pode ser parafraseada, tanto na sua “fórmula” quanto na de outros autores. Nas linhas finais do artigo *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, Benveniste escreve:

Muitos desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca freqüente, talvez necessária, da “oralidade”. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. (Benveniste, 1989, p. 90)

A estudiosa parafraseia a “fórmula” de três formas, das quais destacaremos duas, a sua paráfrase e a que faz de Blanchot: a) o que escreve (*ego*), enuncia-se ao escrever (*ego*), e quando esse *ego* (*eu*) se enuncia implica um *tu* e um *ele* (Cavalheiro, 2010, p. 49). Agora, lançando mão da definição de escrita de Blanchot: “escrever é passar do Eu ao Ele”, ou seja, “o que escreve” = *eu*, “se enuncia ao escrever” = *ele*. Esse que escreve (enuncia) *eu* na escrita pode ser chamado de *ego*, em Benveniste, de narrador, em Lyotard, mas é chamado de *Ele*, em Blanchot, destaca Cavalheiro (2010, p. 49). Há aí, nessa fórmula, duas modalidades de onde se pode depreender um princípio de análise. O primeiro se refere ao trabalho do narrador em relação a fazer os indivíduos (personagens) enunciarem. O segundo, ao espaço enunciativo inaugurado pela enunciação desses indivíduos (personagens), distribuídos pelo trabalho do narrador. Cavalheiro se detém na segunda modalidade de enunciação, mas para explicar acerca do narrador, recorre às noções de sujeito em Benveniste e Mikhail Bakhtin.

A análise linguística que propõe busca “descrever o espaço simbólico das personagens pelo modo como o dispositivo dos pronomes os organiza e os distribui no decorrer do espaço da fala.” (Cavalheiro, 2010, p. 49). Mostrar como o sujeito se posiciona no espaço enunciativo, a partir da consideração que Benveniste faz acerca da subjetividade e intersubjetividade na língua instauradas pelo uso dos pronomes, passa a ser o princípio de análise de como elas se constituem no texto escrito, escreve a autora (2010, p. 63).

A partir desse princípio de análise, podemos agora nos debruçar sobre fragmentos de *Água viva*, de Clarice Lispector, e mostrar como a narradora-personagem, sozinha, instaura sua subjetividade e a intersubjetividade ao endereçar seu discurso (seu diário) a um “tu” desconhecido para o leitor, apenas *visível* a ela.

A personagem sem nome de *Água viva* ([1973] 1998) é narradora em primeira pessoa. Ela se dirige a um homem a quem ama e a quem narra a descoberta do *it*. O é das coisas. Sua escrita persegue o impessoal, o neutro, o silêncio. Mas ela endereça seu discurso a um “tu” porque, paradoxalmente, ela só pode perseguir esse silenciamento, essa felicidade de se aproximar da ancestralidade da escrita se ela falar, uma fala que fala sozinha, mas se endereça a um interlocutor. Isolada do cotidiano do mundo, da vida, instalada em algum apartamento que pode ser no Rio de Janeiro ou em qualquer cidade do mundo, a narradora se inicia na mágica da escrita. Ela está se tornando uma escritora. Por isso ela se recolhe do mundo. O que lemos é seu diário, seu rascunho, sua tentativa de, por meio da palavra, ter a

liberdade “de escrever o seguinte: “peregrinos, mercadores e pastores guiavam suas caravanas rumo ao Tibet e os caminhos eram difíceis e primitivos”. Com esta frase fiz uma cena nascer” (Lispector, 1998, p. 23).

Seu recolhimento, o da narradora, do mundo, para escrever, a levam ao feliz drama de se situar, quem ela será, de suspender o tempo, de inaugurar um novo mundo. Ela tem uma grande noção de que escrever é perigoso.

escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio.

E se eu lhe digo “eu” é porque não ousou dizer “tu”, ou “nós” ou “uma pessoa”. Sou obrigada à humildade de me personalizar me apequenando mas sou o és-tu. (Lispector, 1998, p. 13).

Mas ela não cria personagens. Ela fica a meio-termo. Ela só faz tentativas. Ela não delega a outros personagens se enunciarem no interior de sua escrita. Outros *eus* não aparecem além dela. A própria narradora, sem trapaça alguma, brinca com o pronome pessoal *eu*, sabendo-se que no instante em que ela pare de falar a narrativa chega ao fim. Seu maior fascínio, quando se inicia na carreira de escritora, isolada do mundo, é o fascínio de escrever *eu*. Então ela passa toda a narrativa gozando desse fascínio. Quando se dirige ao *tu*, o seu derradeiro destinatário (afinal sua escrita parece anunciar a morte), o *ele* não será apenas sua matéria, aquilo que escreve, mas aquilo que lembra e escreve. Todas as pessoas que, um dia, contaram-lhe histórias interessantes sobre os bichos, ela os chamara de “um ele”.

Um “ele” que conheço não quer mais saber de gatos. Fartou-se para sempre porque tinha certa gata que ficava em danação periódica. (...) Conheci uma “ela” que humanizava bicho conversando com ele e emprestando-lhe as próprias características. (...) Ter coruja nunca me ocorreria, embora eu as tenha pintado nas grutas. Mas um “ela” achou por terra na mata de Santa Teresa um filhote de coruja todo só e à mingua da mãe.

O ele contou-me que morou durante algum tempo com parte de sua família que vivia em uma pequena aldeia num vale dos altos Pirineus nevados. No inverno, os lobos esfaimados desciam das montanhas até a aldeia para farejar presa. Todos os habitantes se trancavam atentos

em casa para abrigar as ovelhas e cavalos e cães e cabras (...)
(Lispector, 1998, p. 50).

Essa substituição do nome pelo pronome não-pessoal *ele* para falar desses personagens mostra que o aparelho formal da enunciação falada – *eu* fala a um *tu* a respeito d’*ele* – é reproduzido na escrita com os mesmos movimentos de instauração da subjetividade, da intersubjetividade e da delimitação do espaço para representar o ausente. Em outras palavras, se na enunciação falada os pronomes pessoais instalam a subjetividade, a intersubjetividade e a representação do ausente, a enunciação escrita também organiza as mesmas posições, os mesmos movimentos. Quando Blanchot fala que escrever é passar do *eu* ao *ele*, ele não se refere ao narrador. O narrador já é um personagem. O escritor deixou de falar *eu* para deixar que o personagem fale *eu* em seu lugar. Ai o *eu*-autor se converteu em *ele*-ninguém fala, pois quem enuncia no lugar dele são os personagens. A escrita é a ausência de alguém que falava *eu*.

Contudo, há obras, como é o caso de *Água viva*, em que o próprio narrador, que diz *eu*, persegue também o impessoal, o apagamento. E isso ocorre de forma paradoxal: quanto mais fale, e sozinho esteja, mais sua fala o coloca em perigo, o estar sozinho é estar próximo também de renunciar a ser *eu*. Quanto mais esse *eu* desponta, quanto mais esse *eu* fala sozinho, e ninguém mais fala além dele, mais ele se aproxima do apagamento de si mesmo. Afinal, a subjetividade – dizer *eu*, escrever *eu*, só existe porque ela supõe a intersubjetividade – *eu* que fala a um *tu* a respeito d’*ele*. Ao quebrar a relação que une o *eu* ao *tu*, ao quebrar esse vínculo na enunciação escrita, escrever torna-se também ausência.

Ao narrar nessa direção, a narradora esvazia sua voz de enredo – não há direção a seguir, a não ser a que o pensamento persegue, e nem sequer há outros personagens (a não ser o *tu* a quem ela se dirige). É antes um laboratório de escrita em que a narradora é surpreendida antes mesmo de iniciar o ato de escrita, onde o antes é exatamente o “já acontece”. Assim o leitor é colocado não na intimidade do bastidor da criadora, mas na própria ancestralidade da escrita. A personagem escreve como quem faz sinfonia ou pinta. Na verdade é uma pintora que se inicia na arte da escrita⁴ e, por isso, também experimenta a

⁴ De modo inverso, entre 1973 e 1977 Clarice Lispector pintou cerca de 25 quadros, hoje depositados na Fundação Casa de Rui Barbosa ou em acervos particulares, cuja recepção é feita no estudo Retratos em Clarice Lispector de Ricardo Iannace (2009).

escrita como quem experimenta cores para pintar um quadro, e o faz de forma artesanal, dialogando a matéria-prima das palavras. É uma das ficções mais autobiográficas de Lispector – em um ponto e outro salta a autora em meio às impressões da narradora.

A narradora de *Água viva* é tomada pela maravilha da escrita, para e volta algumas vezes à folha em branco para continuar: “Vou agora parar um pouco para me aprofundar mais. Depois eu volto. Voltei. Fui existindo. Recebi uma carta de S. Paulo de pessoa que não conheço” (p. 34). Mas, de repente, quando se parece “esquecer” por um instante da pessoa autoral, a Clarice Lispector, ela desponta: “É preciso coragem para escrever o que me vem: nunca se sabe o que pode vir e assustar. O monstro sagrado morreu. Em seu lugar nasceu uma menina órfã de mãe.” (p. 85). Esse é um pedaço da biografia da escritora. Falando a respeito de si mesma em terceira pessoa – ela deveria estar ausente de uma escrita que já não era mais autobiográfica – ela se presentifica no diário de *Água viva*. Por causa de uma desavisada troca de pronomes, o *eu* que narra acabou por evocar a autora que havia apagado 51 páginas pessoais do relato. E isso não acontece só uma vez. Em outra parte da narrativa, mais uma vez a voz autoral de Lispector desponta. Ela agora não fala a respeito de si em terceira pessoa, apesar de vacilar no começo. Usa a primeira pessoa, confessa-se, portanto: “Eu que aparece nesse livro não sou eu. Não é autobiográfico, vocês não sabem nada de mim.” (Lispector, 1998, p. 35). *Água viva* é uma autobiografia destruída para dar lugar a um romance de experiência de uma escritora novata?

Lejeune e a Simetria entre autor, narrador e personagem na autobiografia

Philippe Lejeune ([1975] 2008) sabia que havia a necessidade de a autobiografia se apoiar em dois eixos. Um deles é o pacto autobiográfico. O outro, a correspondência entre autor, narrador e personagem. Para estabelecer legitimidade ao gênero em contraponto à autobiografia romanceada, por exemplo, Lejeune encontra uma “solução” no estudo dos pronomes pessoais propostos dentro do quadro da teoria da enunciação Benveniste ([1970] 1989).

Se o linguista pensa que o pronome pessoal *eu* só tem referência na própria enunciação e que, sem esse dispositivo, se cada locutor dispusesse de um indicativo pessoal para expressar seu sentimento de subjetividade irredutível tornaria a comunicação impossível, Lejeune chega a uma conclusão ligeiramente diferente (2008, p. 19); discordando desse ponto, há sim algo que pode, além do pronome pessoal, designar o enunciador. Esse dispositivo existe, é a categoria dos nomes próprios:

Benveniste tem razão de sublinhar a função econômica do “eu”: mas, ao esquecer de articulá-lo à categoria lexical dos nomes de pessoa, torna incompreensível o fato de cada um de nós, ao usar o “eu”, nem por isso se perde no anonimato e, ao se nomear, continua sendo capaz de enunciar o que tem de irreduzível. (Lejeune, 2008, p. 22)

Assim, Lejeune converte o problema da autobiografia, tirando-a do narrador para transferi-la para o nome próprio. Em outras palavras, quando percebe que um *eu* que fala num texto supostamente autobiográfico não garante a correspondência entre a identidade do autor, do narrador e do personagem e, portanto, o que parece ser autobiografia não o é, ele nota que o nome próprio continua dando conta de garantir a subjetividade e a intersubjetividade no discurso autobiográfico, em lugar do pronome pessoal *eu*. Isto é, quando algum romancista indiscriminadamente usa o pronome pessoal *eu*, garantia de uma identidade dentro da narrativa, para falsear uma história que finge ser escrita pelo seu próprio narrador, o nome resolve as dúvidas. Quando esse *eu* diz seu nome, mesmo que escreva em terceira pessoa, ele garante que a simetria entre autor-narrador-personagem existe, portanto, o *eu* que narra seu passado garante ser ele próprio quando, não podendo/querendo por alguma armadilha qualquer usar o pronome *eu* – por exemplo quando narra fatos passados mas não pode dizer “quando eu era”, “quando eu estava” – ele pode usar seu nome próprio para garantir que se trata de si mesmo. O mecanismo de falar de si mesmo em terceira pessoa é um recurso estilístico para garantir que a identidade de quem narra e sobre quem narra trata-se da mesma pessoa.

Mas ao propor uma interpretação ligeiramente diferente de Benveniste, Lejeune parece deixar passar despercebido que o linguista, ao colocar o pronome *eu* como condição de exprimir a subjetividade na língua, ainda que pudesse a ter articulado com os nomes pessoais, não informa que o *eu* é garantia de identidade, apenas de subjetividade. De fato, se o pronome *eu* é um dispositivo na língua que instaura a subjetividade – aquele que diz *eu* na língua se propõe como locutor/sujeito – ele também instaura a subjetividade – *eu* fala a um *tu* a respeito d’*ele*. Entre o *eu* e o *tu* ocorre uma relação de reversibilidade, que é, justamente, a garantia da intersubjetividade: qualquer que tome o pronome pessoal *eu* instaura um *tu* diante de si e, aquele que era *tu* torna-se *eu*, e o *eu*, *tu*.

Se qualquer “pessoa” pode tomar o pronome pessoal *eu* para instaurar-se como sujeito, então não é de admirar que, às vezes, o autor faça também isso. Para Maurice Blanchot (1991, p. 225), essas interrupções do autor na narrativa encontram explicação no fato de o autor está ainda arraigado na vida. O *eu* da narrativa é um “signo vazio” - para usar uma expressão de Dany-Robert Dufour (2000, p. 74) e um conceito benvenistiano de pronomes pessoais ([1970] 1989, p. 85) - ocupado não só pelo narrador personagem, mas também por algum personagem ou pelo próprio autor, bastando fazer uso do pronome *eu*. Por estar “Arraigado aún en la vida”, o autor “irrompe sin recato”(Blanchot, 1991, p. 225), e essa indiscrição desse *eu* compromete o centro da narrativa, que deveria resguardar a devida distância entre narrador, personagem e autor. Porém, para Blanchot isso não representa uma advertência contra o autor. É apenas uma tentativa do autor de recuperar-se da experiência de apagamento que é a escrita literária. Quando ele escreve um diário pessoal, ele salva suas relações com o mundo, mesmo que use como instrumento aquilo que, em outras circunstâncias, o afasta do mundo, a escrita.

Considerações finais

Lejeune tem razão ao dizer que Benveniste poderia ter articulado o pronome pessoal *eu* ao nome, para assegurar a identidade e não permitir que o falante se perca no anonimato nem precise criar seu próprio dispositivo de entrada e instauração de subjetividade na língua (o que seria trágico, já que sem o *eu*, cada um inventando seu próprio dispositivo, tornaria, no fim das contas, a comunicação impossível). Mas ele não poderia deixar passar que nem o nome próprio asseguraria a identidade que precisa haver na autobiografia. Afinal, o pronome pessoal *eu* pode ser tomado por qualquer um que queira enunciar no interior da narrativa. Isto é, o autor pode irromper no romance, em meio às reflexões do narrador.

Quando Clarice Lispector terminou *Água viva*, ela havia apago muitas coisas que remetiam à sua vida pessoal, mas é inegável o fato de se reconhecer que a obra era, originalmente, uma espécie de diário pessoal. Era a própria autora escrevendo para garantir seu mundo, sua vida cotidiana. Muito do que ela escreveu nesse diário foi rascunho de crônicas depois publicadas no *Jornal do Brasil*. Algumas coisas remetem ao seu próprio processo de escrita. Outras às questões que ela, como escritora, gostava

de tratar em sua ficção. Foi despercebidamente que ela teria percebido que aquele amontoado de papéis poderia formar um romance sem romance, bastava-lhe retirar as impressões pessoais que nele havia. Aqui e ali ela, porém, aparece, denunciando a natureza da escritura. O *eu* que fala em *Água viva*, na maior parte do escrito, não é Clarice Lispector, mas algumas vezes é.

Para dar um teor de maior dúvida quanto à pergunta se *Água viva* poderia ser um romance autobiográfico, em nenhum momento a narradora diz seu nome. Na verdade, ela não pronuncia nenhum nome, somente pronomes. Por isso, seus leitores preferem considerá-lo como o romance mais autobiográfico da autora. Já que os pronomes não garantem nada.

Benveniste, ao estudar a natureza dos pronomes, permite esclarecer porque eles são tão movediços para serem usados como critério de estabelecimento da identidade na língua. Ele diz que eles permitem a que os falantes não se percam no anonimato, nem criem um problema que poderia restaurar uma nova babel (confusão de línguas). Mas ele não diz isso diretamente. É Blanchot quem parece vir completar as palavras de Benveniste, ao dizer que escrever é passar do *eu* ao *ele*, ao dizer que o autor pode, de repente, irromper no romance, usando um *eu* que um personagem não teve tempo de tomar para continuar a ação. Por isso os pronomes são um problema a Lejeune. Com eles, ele pode falar de identidade na autobiografia. Mas com eles, ele também pode perceber que a identidade pode comportar nuances, imprecisões. Blanchot completa o quadro ao dizer que escrever é uma experiência de apagamento, de renunciar a dizer *eu*, por parte do autor. E Clarice Lispector vem como prova dessas coisas.

Referências bibliográficas

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Maria da Gloria Novak e Maria Luiza Neri. 3 ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 1991.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães [et. al.]. Campinas: São Paulo: Pontes, 1989.

BLANCHOT, Maurice. La voz narrativa (el “él” el neutro). In: *De Kafka a Kafka*. Trad. Jorge Ferreira Santana. Mexico: FCE, 1991, p. 223-240.

_____. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. Capítulo III: “Onde agora? Quem agora?”. In: *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moises. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 308-318.

CAVALHEIRO, Juciane. *Literatura e enunciação*. Manaus: UEA Edições, 2010.

DUFOUR, Dani-Robert. *Os mistérios da trindade*. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Org.: Jovita Maria Gerhein Noronha. Trad.: Jovita Maria Gerhein Noronha; Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SEVERINO, Alexandrino E. As duas versões de Água Viva. In: *Remate de males*: Campinas, (9), 1989, p. 115-118.

CONCEPÇÕES ACERCA DO QUE É ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA – UMA ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS FINALISTAS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, CAMPUS BENJAMIN CONSTANT

Fernanda Lopes de Azevedo – UFAM/INC
Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio – UFAM/INC

Introdução

Ao ingressar na Universidade, o aluno traz consigo algumas concepções de ensino e aprendizagem em relação à Língua Portuguesa que foram construídas a partir de experiências vivenciadas durante o período de ensino regular. Se esse aluno optou por cursar na Universidade uma Licenciatura, sua formação obviamente partirá do pressuposto de que os conhecimentos a serem construídos deverão levar em consideração os subsídios necessários ao exercício da docência. Todavia, nem sempre os conhecimentos necessários à práxis docente são trabalhados de maneira satisfatória ao que se propõe no currículo institucional e o aluno conclui o curso com informações e concepções semelhantes às aquelas que tinham ao ingressarem, o que deixa evidente que a sua trajetória na Universidade pouco possibilitou avançar em termos de reflexão sobre o que é ensinar Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa e concepções de ensino

A concepção que se tem de um determinado componente curricular constitui grande importância para o ensino e aprendizagem dele porque são as concepções adotadas que determinarão os objetivos, métodos e resultados a serem pretendidos, utilizados e alcançados, respectivamente. Dito de outra forma, é necessário também que se perceba qual concepção possui o professor acerca do que é ensinar, pois esta concepção compreende a forma que ele utilizará para trabalhar a disciplina que lhe compete ministrar.

De acordo com Oliveira (2010, p.36), são três as teorias mais consideradas pela psicologia da educação acerca do que é ensinar, evidentes nas concepções de

aprendizagem. Estão elas abaixo apresentadas e brevemente discutidas: o **inatismo**, o **behaviorismo** e o **sociointeracionismo**.

Ao considerar-se esta última teoria dentro do contexto escolar, nota-se que a aprendizagem consiste em uma competência que o professor deve favorecer para que o aluno desenvolva, já que a aprendizagem não é algo que se possa oferecer ao aluno sem a sua participação ativa e consciente.

Nesse contexto, revela-se também a importância do conhecimento e a compreensão dos tipos de ensino de língua a serem adotados pelo professor. Antunes, em seu livro *Aula de Português: encontro e interação* (2009, p.38), apresenta os três tipos de ensino de língua abaixo relacionados e discutidos:

O **ensino prescritivo**, no qual o professor busca através de suas práticas pedagógicas substituir as habilidades linguísticas dos alunos que ele considera incoerentes com os usos considerados corretos por aquelas impostas pela norma culta da língua.

O **ensino descritivo** busca evidenciar e interpretar as variações que compõem a instituição linguística de que se utiliza o ensino.

O **ensino produtivo** propõe a aprendizagem de novas habilidades linguísticas. Propõe que o aluno desenvolva as habilidades e competências do uso da língua materna de maneira mais eficiente, ou seja, não se pretende alterar as habilidades linguísticas que o aluno já construiu, mas aperfeiçoar os recursos que possui, potencializando-os.

Dentre esses três tipos de abordagem de ensino de língua, os estudiosos interessados no ensino de língua materna acreditam serem os dois últimos os mais consistentes quanto aos resultados requeridos com o processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular, porém, revelam que mesmo assim, ainda é o ensino prescritivo que se aplica na maioria das aulas de língua materna.

Nesse contexto, revela-se a importância da concepção que se tem da língua enquanto objeto de ensino para uma definição mais fundamentada e coerente daquilo que se objetiva alcançar com ele.

Um conceito muito importante e muitas vezes muito desvinculado da realidade é o de língua. A concepção que o professor de Português constrói sobre isso é que vai gerenciar o planejamento de suas aulas e, conseqüentemente, o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2010, p.31), são duas as principais concepções que, desde a metade do século passado, tentam definir o conceito de língua: **a concepção estruturalista e a concepção interacionista.**

A **concepção estruturalista da língua** a define como um processo de estruturas gramaticais relacionadas entre si.

Esta teoria, de caráter formal, concebe a língua como um sistema de estruturas gramaticais que obedecem a certos princípios de funcionamento, formando um todo coerente. Dito de outro modo, o estruturalismo se preocupa com o sistema fechado da língua, com a sua estrutura interna e desconsidera as variações e transformações que a língua sofre enquanto organismo vivo, instrumento de comunicação e interação social. Dessa forma, excluído processo linguístico também seu principal sujeito: o falante desta língua.

A outra concepção de língua é a **interacionista**. A partir dessa concepção, a língua é tratada como um importante instrumento de interação sócio-cultural e, por isso, esta concepção está significativamente ligada à concepção sociointeracionista de aprendizagem, já apresentada anteriormente neste capítulo.

A teoria interacionista atribui ênfase a todos aqueles elementos ignorados pela teoria estruturalista da língua, ou seja, essa concepção considera como elementos principais do processo lingüísticos: emissor e receptor dos diversos usos que se faz da língua, bem como as transformações lingüísticas acarretadas por fatores sociais, geográficos e culturais.

Bem como o falado em Portugal, o português falado no Brasil também apresenta muitas variações dentro do próprio território. Cada região, cada estado, cidade ou mesmo grupo possui características peculiares quanto ao uso da língua e isso precisa ser compreendido e considerado pelo professor de Língua Portuguesa para que os métodos e conteúdos que suas aulas venham a contemplar não favoreçam a reiteração de fenômenos como o preconceito linguístico e de mitos que tanto limitam o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Sobre isso, Antunes (2007, p. 35) ressalta que:

Não existem usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros; existem usos que ganharam mais aceitação, mais prestígios que outros, por razões puramente sociais, advindas, inclusive do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos.

Essas conceituações preconceituosas que se formam em torno da língua são reiteradas por muitos professores porque ainda existem muitas incompreensões acerca do que o ensino da disciplina Língua Portuguesa realmente deve contemplar.

Uma vez discutida a concepção de língua e o reflexo dessa concepção no trabalho realizado pelo professor, cumpre discutir o que os documentos oficiais e estudiosos propõem para O professor deve conscientizar-se de que suas aulas de Língua Portuguesa devem fundamentar-se no **texto** como o eixo principal pra o desenvolvimento dos demais conteúdos, pois ele (escrito ou falado) constitui o principal mecanismo de comunicação social entre os grupos, e não palavras e sentenças tomadas de forma isolada e descontextualizada.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, nos últimos anos, alvo de muitas discussões que, além de outras pretensões, buscam propor mudanças político-pedagógicas que possibilitem aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania

O ensino de Língua Portuguesa não compreende somente o conhecimento das estruturas gramaticais, mas e, sobretudo, o fornecimento dos instrumentos necessários para tornar o aluno apto para o uso coerente e efetivo da língua nas mais diversas situações reais cotidianas. O principal objetivo das aulas de português é o de orientar o aluno a comportar-se linguisticamente nas mais variadas e complexas situações de interação social, por isso o professor não pode focalizar o ensino da Gramática Normativa como o centro de suas aulas, fundamentando-se em uma nomenclatura que a define de forma inconsistente.

Para tanto, deve-se escolher materiais e métodos coerentes com essas propostas. As atividades realizadas em sala de aula devem contemplar o uso da língua nas diversas situações cotidianas de comunicação. Assim, os PCNs (2000, p.18) propõem que “o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.”

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), “a área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”. Daí pressupõe-se que cabe, então, aos cursos de graduação em Letras, organizarem-se de forma a possibilitar que o

graduando desenvolva as habilidades necessárias para a sua atuação no mercado, bem como para o exercício da autonomia intelectual construída na universidade

No que concerne aos cursos de **Licenciatura** em Letras, mais especificadamente, os conteúdos, estratégias e procedimentos metodológicos a serem definidos devem estar relacionados ao fato de que o aluno deve construir saberes essenciais para o exercício da docência na educação básica. Tal definição é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes para atuarem na Educação Básica de Nível Superior.

Levando em consideração as inúmeras dificuldades encontradas na Educação Básica no que se refere à formação de professores e, reconhecendo que o formato tradicional do ensino não contempla muitas das características propostas para o exercício da docência, imprescindivelmente exigidas pelo contexto contemporâneo, a Universidade Federal do Amazonas – mais especificamente a Unidade acadêmica de Benjamin Constant – propõe um Curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol e suas respectivas Literaturas. O objetivo geral proposto pelo curso de Letras do Instituto de Natureza e Cultura é o de promover uma formação de profissionais competentes para utilizar e compreender, de forma crítica e reflexiva, a linguagem, principalmente verbal em seus usos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, para atuar no Ensino Fundamental e Médio.

O curso efetiva-se em 09 (períodos). Os egressos do curso de Letras da UFAM, unidade acadêmica Instituto de Natureza e Cultura, deverão ser identificados por múltiplas competências e habilidades construídas durante sua formação acadêmica convencional. Na pretensão de formar profissionais que dominem o uso das línguas estudadas e suas culturas, o curso de Letras da UFAM propõe a seus alunos o desenvolvimento daquelas mesmas competências e habilidades descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentadas na seção anterior desta monografia.

Nesse contexto, apresenta-se a metodologia como a atividade que veicula os objetivos aos resultados a serem alcançados e é fator determinante do perfil do profissional que se sugere formar.

De acordo com o evidenciado no PPC de Letras, as atividades pedagógicas, científicas e culturais a serem desenvolvidas no curso atendem as tendências pedagógicas defendidas pela teoria libertadora de Paulo Freire, preocupando-se com o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, no qual professores e

alunos interajam dinamicamente, discutindo os conteúdos pertinentes à área e outros afins considerados significativos para a formação do profissional que atuará nessa área do conhecimento.

2. Metodologia

Para que fossem alcançados os objetivos propostos com esta pesquisa, alguns procedimentos metodológicos foram previamente selecionados para garantir a organização e fundamentação das atividades que deveriam ser desenvolvidas.

Quanto ao método de pesquisa, optou-se pelo dedutivo e, a partir dele, as técnicas de pesquisa adotadas foram a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas.

Primeiramente, realizou-se uma consulta em material bibliográfico, cujos autores abordam questões relativas ao ensino, à língua, sobre o que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar, além do que deve constituir o currículo do curso de Letras e, a partir das evidências no PPC do curso de Letras do INC, propôs-se também compreender a concepção de língua que a unidade adota.

Depois de obter embasamento teórico para a fundamentação da pesquisa, foi elaborado um questionário direcionado aos alunos finalistas do curso de Letras. Esse questionário foi composto de 02 (duas) perguntas abertas, objetivando conhecer as concepções de ensino e de língua construídas pelos alunos durante o processo de integralização do curso de graduação. O questionário constituiu-se também de 03 (três) perguntas abertas, destinadas ao conhecimento das competências e habilidades que esses alunos finalistas, enquanto futuros profissionais concebem como sendo significativamente importantes de serem construídas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como constatar sobre o que, de fato, o Curso de Letras tem possibilitado aos egressos: a reiteração ou a transformação das concepções arraigadas em torno do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Os questionários foram distribuídos aos alunos finalistas do curso e obteve-se o total de 14 (catorze) questionários respondidos.

A primeira pergunta do questionário objetivou compreender que concepção o aluno finalista do curso de Letras tem acerca do ato de ensinar. Para isso, foram apresentadas algumas das teorias da aprendizagem que se considerou serem as mais relevantes para esta pesquisa, a fim de facilitar a definição da concepção e a

organização das respostas atribuídas pelos alunos. Segue a apresentação da primeira pergunta e dos dados coletados a partir dela, bem como as discussões e proposições possíveis a partir desses dados:

As respostas atribuídas pelos 14 (catorze) alunos que responderam ao questionário apontaram a alternativa **B**, evidenciando que os mesmos consideram ser o ensino processado a partir da interação do indivíduo com o meio que ele integra. Esses dados remetem à compreensão de que é esta a concepção que o curso de Letras possibilitou que o aluno construísse durante sua graduação.

A teoria sociointeracionista da aprendizagem, tal como afirma Oliveira (2010, p. 26), é, hoje, considerada a mais significativa pela psicologia da educação porque pressupõe que cada elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem é determinante de seus fins. Diferente da teoria inatista que reforça a ideia de que a aprendizagem é caracterizada por fatores biológicos e da teoria behaviorista que reitera a concepção de professor como aquele que ensina e o aluno como quem aprende, a teoria sociointeracionista, conforme Oliveira (2010, p.28), considera que a aprendizagem ocorre por meio de um processo de interação entre 03 (três) elementos fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural que ele integra.

Diante dessa perspectiva, o aluno deixa de ser visto como um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem e passa a ser concebido como aquele que age sobre a realidade para construir seus conhecimentos, apropriando-se de elementos possibilitadores da aprendizagem que são oferecidos pelos professores, pelo livro didático, pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, por seus colegas.

A segunda pergunta do questionário buscou evidenciar que concepções de língua possuem os alunos finalistas do curso de Letras do INC, na pretensão de se compreender de que forma esse futuro profissional concebe o ensino de Língua Portuguesa, tal como se propôs analisar durante a pesquisa que deu origem a essa monografia.

Os 14 (catorze) alunos responderam que concebem a língua a partir da perspectiva interacionista, que reconhece a língua a partir uma perspectiva pragmática, ou seja, como um instrumento de interação sociocultural, diferente do estruturalismo que concebe a língua apenas a partir de seus aspectos gramaticais, previsivelmente, estruturalistas.

A concepção de língua apontada pelos alunos como a mais coerente para fundamentar sua prática docente constitui um dado relevante porque a forma com a qual o professor define a língua é fator determinante dos meios a serem selecionados para trabalhá-la em sala de aula e, conseqüentemente, dos resultados a serem alcançados.

Essa concepção de língua está evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997, p.22) quando propõem que a língua constitui um sistema de signos histórico e social que permite ao homem (re)significar o mundo e a realidade que vivencia. Dessa forma, a língua deve ser concebida a partir de seus significados culturais, possibilitando a compreensão dos meios pelos quais as pessoas entendem e interpretam sua realidade e a si mesmas.

A terceira pergunta do questionário propõe respostas abertas e busca compreender que competências e habilidades o aluno finalista do curso de Letras acredita serem relevantes para serem construídas no ensino de Língua Portuguesa, pois é importante compreender o que este aluno crê que o ensino dela deve promover.

As respostas formuladas foram agrupadas, considerando as semelhanças entre as mesmas para facilitar a apresentação e análise dos dados coletados.

Em relação às respostas dos sujeitos da pesquisa, obtivemos os seguintes dados:

Língua e o trabalho com a fonética e fonologia. Dos 14 (catorze) alunos que responderam o questionário, 02 (dois) evidenciaram que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar o trabalho com a fonética e fonologia.

As respostas formuladas por esses dois alunos evidenciam que, dentre outros elementos, o trabalho com a fonética e a fonologia deve ser mais focado no ensino de língua. A esse respeito, percebemos que a resposta do informante A relaciona a fonética e a fonologia às variações linguísticas, o que é coerente, tendo em vista que passamos a compreender e respeitar as variações linguísticas apresentadas por diferentes falantes quando levamos em consideração que essas variações, que se manifestam por meio do som (fonética), tem origens geográficas, econômicas, sociais, relacionadas ao nível de escolaridade, etc. Daí, a importância de esses fatores não serem negligenciados pela escola. Cabe ressaltar que as técnicas de análise fonológica, seguidas de uma descrição fonética bem feita, possibilitam aos professores compreenderem de fato o que acontece com os problemas de fala e de escrita, bem como favorecem a elaboração de atividades que propiciam o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que os mesmos,

a partir da explicação bem fundamentada do professor acerca dessa descrição fonética e análise fonológica, certamente compreenderão melhor como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam.

Língua e o trabalho com a gramática normativa. Embora os alunos tenham afirmado, na questão 2, considerar a concepção interacionista da língua como a mais relevante, 06 (seis) dos alunos entrevistados afirmaram que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar o uso da gramática normativa.

Quando se questiona o ensino da gramática, não se sugere a possibilidade de excluí-la das aulas de Língua Portuguesa. O que se questiona, na verdade, é a ênfase que se atribui a ela e a forma com a qual o ensino dela se processa na escola.

Fala-se da ênfase porque muitos professores ainda acreditam que se encontram na gramática normativa todas as regras de funcionamento da língua e que dominá-la representa constituir condições de se comunicar eficazmente.

Sobre isso, Antunes (2007, p.30) diz que é tal a ênfase dada à gramática no ensino de Língua Portuguesa que ela foi separada das aulas de redação e de literatura, como se fosse possível redigir um texto ou ler literatura fosse algo que se pudesse fazer sem gramática, dito de outro modo, como se o domínio da gramática fosse útil fora das situações de comunicação.

Isso remete também à reflexão da forma com a qual se ensina gramática na sala de aula, pois, já que seu uso está diretamente ligado às situações de comunicação que o aluno vivencia, ela não pode ser trabalhada fora do contexto dos diferentes gêneros textuais (orais e escritos) que circulam socialmente. Para tanto, deve-se estudar mais que regras prescritas na gramática normativa. Sobre isso, Antunes (2007, p.64) enfatiza que:

Em termos bem gerais, podemos dizer que estudar mais que gramática leva a procurar explorar o conhecimento de outras áreas, de outros domínios e assumir a certeza de que, ao lado do conhecimento da gramática, outros são necessários, imprescindíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que “não é para ensinar gramática”. Repito: não é para ensinar *apenas* gramática.

Diante dessa perspectiva de ensino da gramática, figura a necessidade de se reconhecer a língua como instrumento de comunicação social e da gramática como apenas um dos muitos recursos que orientam sua utilização nas mais diferentes situações de interação sociocomunicativa.

Língua e o trabalho com a Literatura

Como observado nas respostas abaixo. 02 (dois) alunos consideram que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar também e/ou, sobretudo, os domínios relacionados ao campo da Literatura.

O ensino de Literatura pode possibilitar aos alunos uma leitura mais ampla da realidade e, a partir dessa leitura, compreender os eventos e os fenômenos do mundo. Embora a Literatura tenha, em muitos contextos, o reconhecimento merecido, ainda não tem suas potencialidades exploradas na totalidade, no que concerne ao desenvolvimento da competência intelectual do indivíduo. Sobre isso, os PCNs (2006, p. 78) afirmam que “é urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível”.

Estas respostas sugerem a proposição de que o curso de Letras possibilitou a esses alunos reconhecer e compreender a importância da Literatura para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, faz-se necessário explicitar aqui a diferença entre estudar e usar Literatura, que constituem noções essenciais para o aluno finalista, já que, em pouco tempo, estará licenciado também para ministrar essa disciplina no ensino fundamental e médio.

O professor de Língua Portuguesa que se propuser a trabalhar a Literatura em suas aulas deverá estar consciente desse desafio de fazer com que o aluno seja capaz de mais que estudá-la, utilizá-la no seu dia a dia, conscientes de todo conhecimento social, cultural, estético e intelectual que ela propicia enquanto manifestação de múltiplas linguagens e sentidos.

Língua e o trabalho com os 04 (quatro) eixos propostos pelos PCNs (leitura, escrita, oralidade e análise linguística)

Dos alunos entrevistados, apenas 04 (quatro) responderam que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar os 04 (quatro eixos) propostos pelos Parâmetros Curriculares e que neste trabalho monográfico foram apresentados mediante as ideias de Antunes (2003).

Essas respostas formuladas pelos alunos pressupõem um conhecimento considerável acerca dos propósitos do ensino de Língua Portuguesa condizentes com os

PCNs e isso constitui um fator relevante para a sua práxis docente. O professor de Língua Portuguesa que trabalha todos esses elementos em suas aulas certamente possibilitará aos seus alunos o desenvolvimento de suas competências comunicativo-intencionais.

O ensino de Língua Portuguesa deve contemplar todas as formas de manifestação linguística. O trabalho fundamentado nesse princípio é resultado da intenção de se transformar a forma com a qual essa disciplina tem sido trabalhada em sala de aula tradicionalmente. Esses eixos propostos pelos PCNs, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, constituem maiores possibilidades de ampliação dos usos linguísticos dos alunos, tornando-os leitores proficientes e comunicadores que adéquam a linguagem de acordo com os diferentes contextos de interação.

A quarta pergunta do questionário objetivou compreender qual concepção de ensino de Língua Portuguesa você tinha ao chegar à Universidade? Naquele momento, segundo a sua crença, o que seria prioridade no curso de Letras?

A esta pergunta, todos os alunos entrevistados afirmaram que, ao ingressarem na universidade, a concepção de ensino de Língua Portuguesa que possuíam era de que o seu ensino restringia-se à gramática normativa, às regras e exceções postuladas por essa gramática.

Mediante a unanimidade das respostas, pode-se afirmar que elas remetem a falhas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, vivenciado por esses alunos ainda na educação básica. Os dados deixam indícios de que esses alunos tiveram aulas de “Língua Portuguesa” direcionadas quase que exclusivamente ao ensino prescritivo da gramática e acabaram acreditando que isso é que seria saber, dominar essa língua. Dito de outra forma, saber regras de gramática estava diretamente relacionado a saber português, o que é uma forma equivocada de pensar a língua, uma vez que o estudo dela compreende fatores sociais, estilísticos, fonéticos, fonológicos, semânticos, pragmáticos, entre outros, que possibilitam o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da produção de textos escritos, o que a gramática, por si só, não poderia contemplar.

A gramática é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno sim, no entanto, ela não constitui o único meio indispensável ou viável de promovê-la. Além disso, nota-se mediante as respostas que a concepção de gramática dá-se a partir de um ensino prescritivo dela, pois em algumas respostas, os alunos a

classificam como um recurso que lhes possibilitaria falar e escrever bem. Daí pressupõe-se que durante a educação básica lhes foi ensinado apenas regras e nomenclaturas gramaticais, ou seja, um ensino voltado à taxionomia.

Sobre isso, Travaglia (2009, p.21) comenta que “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas ‘corretas’ e ‘boas’ a serem imitadas na expressão do pensamento”.

Isso sugere a reflexão acerca da tarefa que recai sobre a universidade no que concerne à formação a ser construída nos cursos de licenciatura. O professor graduado em letras deve ser munido de significativo conhecimento teórico que fundamente uma prática mais coerente, mais consistente e que possibilite transformações consideráveis no formato atual do ensino dessa disciplina.

A quinta pergunta visou compreender se ao **longo do curso de Letras a concepção de ensino de Língua Portuguesa do aluno foi reiterada ou transformada.**

Os 14 (catorze) alunos entrevistados responderam que tiveram sua concepção de ensino de Língua Portuguesa transformada durante suas vivências no curso de licenciatura em Letras.

Mediante as afirmações dos alunos, o curso de Letras contribuiu para a transformação de suas concepções acerca do que deve ser o ensino de Língua Portuguesa, as quais, ao ingressarem na graduação, restringiam-se ao ensino da gramática normativa. No entanto, retomando-se a 3ª pergunta desse questionário, nota-se uma considerável controvérsia, pois apenas 04 (quatro) dos 14 (catorze) alunos entrevistados reconhecem que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar os 04 (quatro) eixos propostos pelos PCNs. Os demais limitam as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa apenas a partir de uma ou outra área da linguística.

Os resultados alcançados por meio da aplicação e análise de um questionário possibilitaram a compreensão de que o curso de Letras tem contribuído para a formação de uma concepção fragmentada acerca do que deve contemplar o ensino de Língua Portuguesa. As respostas apresentadas pelos alunos evidenciam algumas inconsistências em relação às suas concepções de ensino de língua.

Na questão 4, todos os 14 (catorze) alunos e, a título de ilustração, evidenciamos o que segue: o aluno F afirmou que, ao chegar à Universidade, sua concepção de ensino de Língua Portuguesa era a prescritiva, devendo contemplar o ensino da gramática e, já na questão 5, embora afirmar ter transformado essa concepção durante a graduação, as justificativas apresentadas retomam a gramática como base do ensino de Língua Portuguesa. Isso deixa indícios de que a concepção desse aluno hoje, na condição de finalista do curso, continua muito próxima daquela que ele tinha ao ingressar. Outros 09 (nove) alunos apontaram uma ou outra categoria linguística como principal a ser trabalhada nas aulas de Português. Isso significa que o curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas – INC, para esses 10 (dez) alunos, possibilitou a ampliação dos conhecimentos relacionados ao ensino de língua, uma vez que eles consideram que este deve focalizar mais o desenvolvimento das competências e habilidades de uma ou outra área da Linguística, mas não a dimensão da totalidade desse processo.

A questão 5 é o cerne do trabalho porque sugere uma reflexão do próprio aluno de como ele avalia sua passagem pelo curso a partir de sua concepção de ensino de língua. Os dados analisados evidenciam que a maioria dos 14 (catorze) alunos entrevistados tem ainda uma visão fragmentada do que seja a língua e, conseqüentemente, do que o ensino dela deve considerar.

No entanto, deve-se reconhecer que 04 (quatro) desses 14 (catorze) alunos apresentaram ideias muito próximas daquilo que é proposto pelas DCNs e pelo PPC de Letras, possibilitando a constatação de que, para esses alunos, o curso possibilitou uma aprendizagem significativa sobre a práxis docente de Língua Portuguesa.

Tais resultados deixam evidente a necessidade de uma mudança significativa no quadro atual do ensino de Língua Portuguesa, o qual traria implicações diretas na práxis docente.

Considerações finais

Este estudo possibilitou o conhecimento das concepções de ensino de Língua Portuguesa que foram construídas ou reiteradas durante a vivência dos alunos finalistas 2013/2 do curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas, campus Benjamin Constant. As metodologias utilizadas possibilitaram que os objetivos propostos com a pesquisa fossem alcançados.

A relevância deste trabalho consiste nos subsídios que seus resultados possibilitam: o conhecimento se os pressupostos e metodologias que a unidade tem

levado em consideração para a formação de seus alunos têm sido suficientes para lhes possibilitar avançar em termos de reflexão sobre o que é Língua Portuguesa e sobre o que o ensino desse componente curricular deve considerar.

As perguntas do questionário permitiram a constatação das concepções que os alunos finalistas do curso de Letras formaram acerca do que é ensino, língua e do que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar, bem como as concepções que o aluno tinha dessa prática ao ingressar na universidade e se durante seu processo de graduação no curso essas concepções foram reiteradas ou transformadas.

A análise dos dados, fundamentada nos pressupostos teóricos que embasaram esse estudo, evidenciaram que os alunos finalistas do curso de Letras 2013/2, tiveram ampliadas suas proposições acerca das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas aulas de Português, mas ainda possuem uma visão muito fragmentada de ensino de Língua.

Tal fato sinaliza para a necessidade de o curso de Letras do INC pensar em procedimentos metodológicos, ações, estratégias que se revertam em uma formação integral dos alunos, que lhes possibilite o conhecimento teórico e prático do que é o seu objeto de estudo e de trabalho, o que certamente trará vantagens à atuação deles como professores. Quando o professor tem plena consciência, quando domina o seu objeto de trabalho, ele tem mais condições de selecionar o que precisa e como precisa agir para ajudar os alunos a construir saberes sobre a língua e, dessa forma, desenvolver a competência comunicativa necessária para atuarem nos mais diversos contextos de interação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito Além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SED, 1997.

CAVALCANTE, **Linguística Aplicada a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. IN: ALDRIGUE, A.C.S; FARIA, E. (org.). *Linguagens: usos e reflexões*. V.5. João Pessoa: UFPB, 2009.

PARECER CNE/CES 492/2001 – HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em 23 de fevereiro de 2014.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: FAPERJ

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA. Projeto Político Pedagógico. Licenciatura Dupla: Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ESTUDO COMPARATIVO DA VARIÁVEL <R> PÓS-VOCÁLICA MEDIAL NAS CAPITAIS DO PARÁ E DO AMAPÁ

Fernanda Analena Ferreira Borges da Costa (UFPA)

Introdução

A história de colonização dos Estados aqui tratados, o Pará e o Amapá, é muito semelhante, pois a Amazônia brasileira teve um processo sociopolítico de exploração e povoamento peculiar, reunindo características socioculturais aos dos povos que aqui aportaram, como portugueses e africanos, além do indígena que já ocupava o território. Logo, não se pode excluir a língua desse processo, visto que a mesma é “instrumento social de comunicação, a língua existe intimamente ligada à cultura de um povo que dela faz uso, necessariamente, a língua refletirá a diversidade e a variabilidade desse mesmo povo.” (CARDOSO, 1994, p. 22)

“*Chia os esses, aspira o erre, pode apostar: é carioca, mas pode ser paraense ou amapaense também, Brasil* (grifo meu)”. Esta chamada de um artigo publicado no jornal O Globo, nos idos de 1970, deixa clara a ideia de que os falantes têm da pronúncia de cada região (CALLOU, 2009, p. 131); e nos revela características presentes em variantes regionais do português brasileiro, como as citadas: a fala do Rio de Janeiro, do Pará e do Amapá. Neste artigo será apresentado, um estudo comparativo da distribuição das variantes de /r/ pós-vocálico interno nas capitais brasileiras Belém e Macapá, a partir da abordagem quantitativa, utilizando parte dos dados do Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALISPA) e Atlas Linguístico do Brasil (ALIB).

Portanto, este estudo tem o objetivo de evidenciar as principais ocorrências do /r/ pós-vocálico interno no Estado do Pará e do Amapá, considerando os estudos anteriores sobre tal variável, que já apresentaram resultados indicando a variação.

Muitos estudos sobre o /r/ posvocálico, considerando sua realização não só em posição interna, já foram realizados no Brasil. O estudo da variação do /r/ em cinco capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife) de Callou, Moraes & Leite (1996), Hora & Monaretto (2003) em João Pessoa, na Paraíba, Oliveira

(2002) estudou a variação do /r/ final de vocábulo no município de Itaituba, apontando tendência ao apagamento de tal segmento fonético nesse contexto.

Da mesma maneira, o estudo de Lima (2003), que trata dessa variável em contexto interno no município de Cametá com amostra oriunda do *corpus* que integra o Projeto Atlas Geo-Sociolinguístico do Pará (ALIPA) (RAZKY, 1998), e o de Ribeiro (2008), sobre as realizações do /r/ em contexto pós-vocálico medial, em algumas cidades que constituem pontos de inquérito do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) nos estados do Amapá e Pará, contribuíram significativamente para os estudos na área da Sociolinguística de campo, além de somarem para o mapeamento do processo de heterogeneidade dialetal e variação linguística no uso oral pelo país e, especificamente, na região Amazônica. Tais estudos apontaram para a mudança do (r) pós-vocálico, ou seja, da passagem das variantes anteriores às variantes posteriores, tendência geral do Português do Brasil conforme estudos anteriores.

Devido à extensão territorial do nosso país e a grande diversidade linguística que seus falantes apresentam, há sempre necessidade de que novas investigações sejam realizadas quanto aos fenômenos da língua, de forma especial destes que se constituem em variáveis com produtiva variação, como o caso do /r/ pós-vocálico; dessa forma, tais variáveis, bem como a relação entre suas variantes e os condicionadores de sua variação, tornaram-se bem mais conhecidos.

Metodologia

Neste tópico serão apresentados os métodos utilizados no tratamento da variação do (r) em posição pós-vocálica medial entre duas capitais brasileiras, comparando as frequências das variantes percebidas, a partir de dados provenientes de dois atlas publicados, o ALiB e o ALISPA.

A intenção de localizar os fatos linguísticos nos espaços geopolíticos é uma constante na história dos estudos dialetais, visto que nas pesquisas de natureza geolinguística é essencial o conhecimento das localidades a serem inquiridas, assim como dos indivíduos selecionados como representantes linguísticos dessas áreas.

“Portanto, o estudo com os atlas proporcionam uma espécie de *fotografia* mais completa da realidade da língua estudada, no caso, o português brasileiro” (CARDOSO) ¹.

O projeto Atlas Linguístico do Brasil foi iniciado em 1996 e é integrado nacionalmente. Tem por meta documentar uma rede de 250 localidades distribuídas por todo o território nacional e representativas das diversas regiões, objetivando proporcionar ao Brasil “*mostrar a sua cara* linguística, fora do *euachismo* e com bases científicas inquestionáveis porque fundadas nos princípios da pesquisa linguística de natureza dialetal e sociolinguística” (CARDOSO *apud* AGUILERA, MOTA e MILANI, 2004).

Por sua vez, o projeto Atlas Linguístico Sonoro do Pará é a continuação de um projeto maior, o Atlas Geo-Sociolinguístico do Pará, iniciado em 1996. “O objetivo primeiro do ALISPA é a construção de uma fonoteca dos falares paraenses a partir de amostras feitas em 10 cidades do Estado” (RAZKY *apud* AGUILERA, MOTA e MILANI, 2004, p. 156).

Até o momento já foram publicados no Brasil nove atlas, sendo oito estaduais e um regional. São eles em ordem cronológica de publicação: atlas prévio dos falares baianos (APFB), publicado em 1963; esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais (EALMG) de 1977; atlas linguístico da Paraíba (ALPB), publicado em 1984; atlas linguístico de Sergipe (ALS), em 1987; atlas linguístico do Paraná (ALPR), de 1994; atlas linguístico-etnográfico da região sul do Brasil (ALERS), publicado em 2002; atlas linguístico sonoro do Pará (ALISPA), de 2004; atlas linguístico de Sergipe II (ALS II), em 2005 e o atlas linguístico do Amazonas (ALAM), publicado em 2006.

A seguir, segue o mapa de Ribeiro (2011) com as ocorrências do <R> pós-vocálico medial a partir de estudos já realizados e organizados em Atlas citados acima.

¹ Artigo *A geolingüística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional?*, de Suzana Cardoso, disponível em: http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no2_12.pdf. Acesso em: 07 de dez. de 2013.



Figura 1 – Mapa com as ocorrências do (r) posvocálico medial pelo Brasil

Neste estudo que segue a orientação da Geossociolinguística, o *corpus* analisado é composto de um total de 178 dados, retirados do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) que instrumenta a metodologia do ALIB (e da mesma forma utilizado no ALISPA). Portanto, verificou-se a fala de 8 informantes, sendo 4 da cidade de Belém e 4 da cidade de Macapá (foram utilizados do ponto de inquérito Amapá, apenas 4 de um total de 8 informantes do ALIB, neste caso, para equilibrar com a quantidade de informantes estipulada no ALISPA).

Neste artigo, foi levado em consideração apenas o fator frequência por ser de caráter estritamente comparativo, sendo feitas quantificações por meio de porcentagens, organizadas em tabelas e gráficos.

Os Atlas aqui tratados foram escolhidos devido a diferenciação que os mesmos trazem em termos de avanço tecnológico e facilidade no tratamento dos dados, pois o ALISPA é um recurso que torna a apresentação cartográfica mais próxima da realidade linguística descrita, logo viabiliza um estudo mais dinâmico e uma objetivação dos dados em sua versão sonora.

Quanto aos dados de Macapá retirados do *corpus* ALiB também têm sua especialidade a partir do momento que constitui um estudo apoiado em metodologias diferenciadas e que seguem uma dinâmica própria.

A história da Dialetoлогия com os estudos de Geografia Linguística, cujo marco foi fincado por Gilliéron, com o Atlas Linguistique de la France

(1902-1910), tem revelado, no curso do tempo, diferentes procedimentos metodológicos. Tais procedimentos dizem respeito à natureza da área investigada, ao tipo de dados cartografados, à maneira de divulgação de resultados. (CARDOSO, 2009, p. 190)

Vale ressaltar, no entanto, que o Atlas Linguístico do Amapá (ALAP) está em fase de conclusão, mas ainda não publicado, atualmente.

O (r) no Português Brasileiro

De acordo com o estudo *O comportamento geolinguístico do (r) posvocálico nos atlas brasileiros publicados*, feito por Ribeiro (2011), o (r) na língua portuguesa é classificado como uma consoante líquida vibrante que, de acordo com Câmara Jr.(1986, p.161) “caracteriza-se pela vibração da língua junto à arcada dentária superior ou um ponto do céu da boca, inclusive a úvula, o que determina uma ampla possibilidade de diversificação fonética”.

Existe no português brasileiro uma tendência, proveniente das grandes cidades, de mudança do ponto e modo de articulação do fonema vibrante forte que passou de uma articulação anterior para posterior e de um modo vibrante para fricativo (MONARETTO, 2002, p. 255)

No caso do (r), de igual modo, também ocorreu um processo de posteriorização. “Os foneticistas consideram a vibrante velar como uma articulação impossível de ser realizada, visto que não há no véu palatino o que vibrar, por isso desenvolve – se como fricativa.” (SILVA, 2001, p.41).

Portanto, para Callou & Leite (1999), uma explicação para a mudança do /r/ vibrante para o fricativo, tal como se observa neste estudo, estaria no caráter articulatorio do som fricativo, “as fricativas possuem uma abertura articulatória mínima e uma energia articulatória e intensidade muscular consideráveis, sendo portanto sons que podem estabelecer um intenso contraste fônico com os sons vocálicos em contato na sílaba”.

Em resumo, parece ter havido uma mudança da norma de pronúncia do <R> forte, do ponto de articulação (anterior para posterior), que coincide com a do modo de articulação (vibrante para fricativa); as diversas pronúncias concorrem ainda hoje e já coexistiam no final do século passado.

Análise dos dados

Nesta abordagem será mostrado o resultado desta pesquisa e observação acerca do (r) em contexto pós-vocálico medial.

Dos 178 dados analisados, foram obtidas como resultado de frequência de uso para o (r) pós-vocálico medial nas cidades em estudo, Belém e Macapá, as seguintes variantes em ordem decrescente de registro: fricativa glotal sonora [h], fricativa glotal surda [x], fricativa velar surda [x] e zero fonético [ø]. Devido ao baixíssimo número de ocorrências, apenas 1% nos dados de Macapá, o tepe alveolar [r] foi retirado da análise. O gráfico 1 abaixo mostra a frequência de ocorrência dessas variantes:

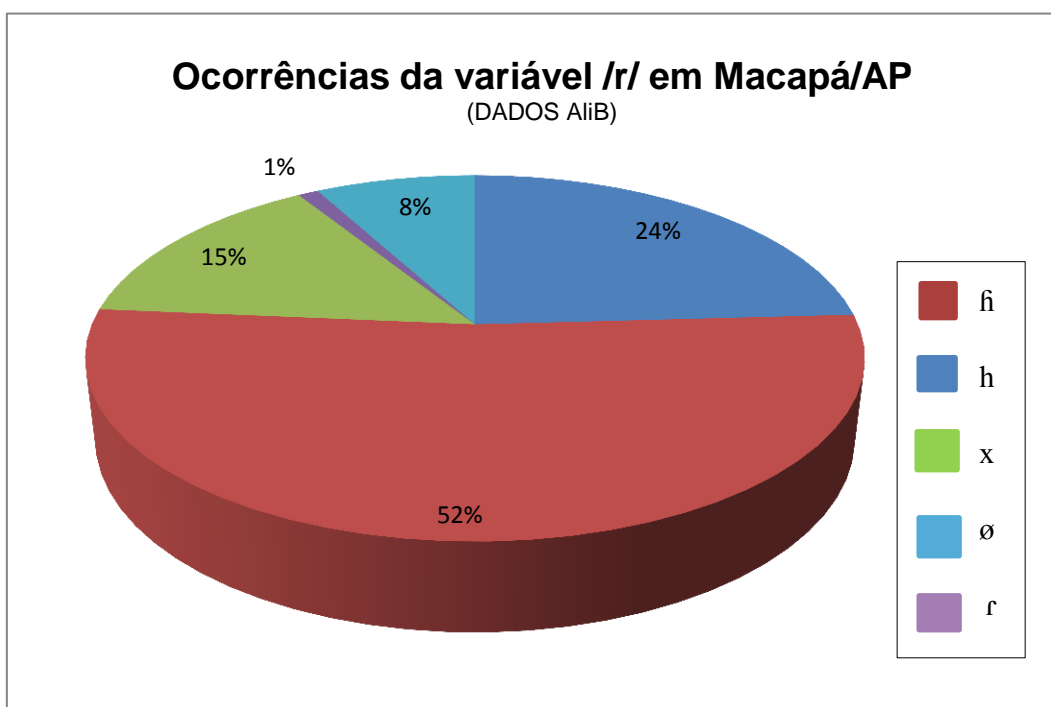


Figura 1: Frequência das variantes do (r) na cidade de Macapá/AP

Fonte: Dados de Pesquisa

Observa-se que há uma grande disparidade, em valor percentual, entre a ocorrência da fricativa glotal sonora /fi/ em relação às demais ocorrências de variantes, confirmando resultados de estudos anteriores sobre tal variável nessa localidade. A segunda maior

ocorrência é da variante fricativa glotal surda /h/, seguida pela fricativa velar surda /x/ e depois do zero fonético /ø/.

Tabela 01: Quantificação em porcentagem das variantes do (r) em Macapá/AP

Atlas Linguístico do Brasil - 002 (MACAPÁ)						
Informantes	□	□	□	□	□	TOTAL
MA1	6	10	1		3	20
FA1	6	13	4		1	24
MB1	3	14	3	1	2	23
FB1	6	10	6		1	23
	21	47	14	1	7	90
	24%	52%	15%	1%	8%	100%

Observando o comportamento das variantes de (r) na tabela, ratifica-se a pluralidade do processo de variação linguística presente na realização da referida variável, conforme atestam estudos e pesquisas já desenvolvidas, como as citadas anteriormente.

Nos dados de Belém/PA ocorrem frequências semelhantes as da capital amapaense, de modo que a variante mais evidenciada no uso dos falantes pesquisados é a fricativa glotal sonora /h/ com 55% das ocorrências, seguida da fricativa glotal surda /h/ com 31%, acima consideravelmente das ocorrências de 11% da fricativa velar surda /x/ e do zero fonético /ø/ com 3% do total de ocorrências analisadas.

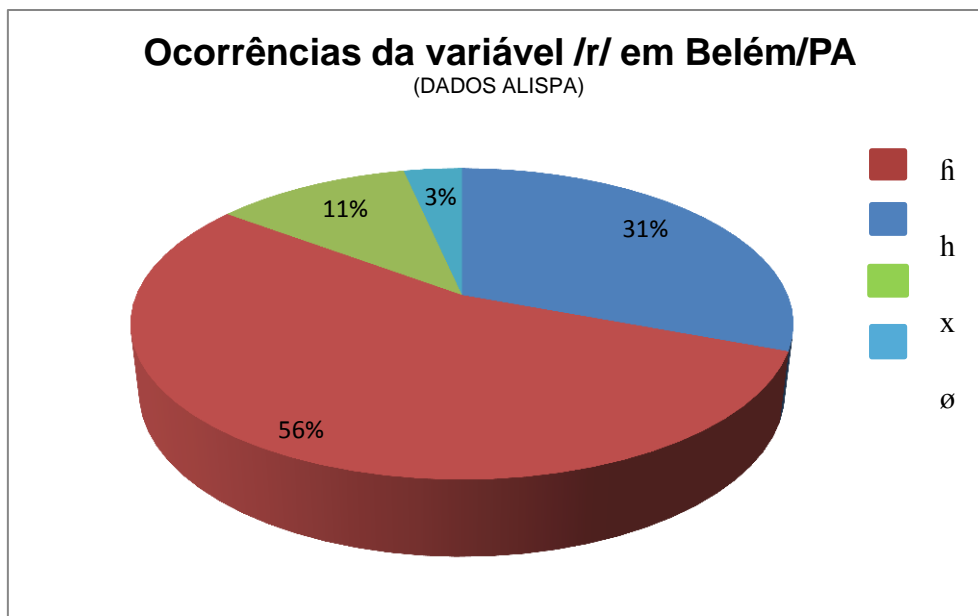


Figura 1: Frequência das variantes do (r) na cidade de Belém/PA
Fonte: Dados de Pesquisa

Ainda de acordo com a tabela a seguir, tais dados evidenciam uma distribuição da variação de (r) interno, em posição de *coda*, similar a cidade de Macapá.

Tabela 02: Quantificação em porcentagem das variantes do (r) em Belém/PA

Atlas Linguístico Sonoro do Pará - (BELÉM)						
Informantes	□	□	□	□	□	TOTAL
LGOMA	9	11	1		3	24
MOLFA	9	10	1			20
MPEFB	7	14	1			22
ROLMB	2	13	7			22
	27	48	10		3	88
	30,70%	54,50%	11,40%		3,40%	100,00%

A ocorrência da fricativa glotal surda/sonora é predominante na fala dos informantes das duas cidades, dando destaque ao fato de a fricativa /fi/ figurar com mais de 50% das ocorrências no total. Isso se configura como uma característica comum aos dois dialetos: o de Belém e o de Macapá.

É válido ressaltar que:

Por meio da visão geográfica e do trabalho desenvolvido pelos atlas regionais, podemos inferir que o (r) pós-vocálico medial no Brasil apresenta-se diversificado, não tem uma realização homogênea e nem poderia ter, dados os diversos estudos já feitos, os quais evidenciam uma variabilidade de realizações para essa variável e, sobretudo, nessa posição. (RIBEIRO, 2011, p. 51)

Em suma, os gráficos que representam, estatisticamente, as ocorrências de (r) pós-vocálico nas duas capitais do norte do Brasil aqui analisadas, reforçam as semelhanças existentes na fala desses dois lugares por meio dessa variável muito passível de variação em posição interna ou também chamada de *coda* medial, conforme já foi visto. “A *coda* é a posição mais débil da estrutura silábica”. (SELKIRK, 1982 *apud* HORA, PEDROSA e CARDOSO, 2010, p. 71)

Vale ressaltar que, ao fazer a verificação dos dados, foi observado, de forma interessante, que a variável (s) se realiza, em alta escala, como variante fricativa palatal tanto em Belém, como em Macapá, podendo servir para novos estudos nessas localidades brasileiras.

Considerações finais

Com esse estudo, e de acordo com pesquisas anteriores que serviram de base para o desenvolvimento deste, pode-se observar a diversidade fonética do (r) em contexto pós-vocálico medial.

Assim, observamos que o (r) pós-vocálico medial nas capitais do Pará e do Amapá apresentam como variantes: a fricativa glotal, a fricativa velar, o zero fonético, bem como outras em mínima escala; sendo que há, quase que, exclusivamente a predominância da variante fricativa glotal nestas cidades brasileiras.

No entanto, é necessário fazer um estudo comparativo em larga escala no Estado do Pará e no Estado do Amapá, pois ao serem considerados outros fatores, como as variantes sociais, o estudo sociolinguístico em questão poderá adquirir uma visão aprofundada do (r) pós-vocálico em contexto medial de sílaba ou também chamado em posição de *coda*.

É importante se levar em consideração, de acordo com os resultados das variantes quantificadas neste trabalho, a proximidade geográfica e histórico-cultural dos dois estados, como: o tipo de colonização, o histórico de migração para esses territórios

no início do século XX e na década de 70 com o fluxo migratório dos grandes projetos, além do fato de o Amapá ter sido território paraense antes de sua constituição como estado nacional, ou seja, ambos constituíam apenas um território, sendo uma jovem República Brasileira no seu aspecto territorial. Atualmente, o trânsito de pessoas entre os dois estados é muito grande e isso também interfere, indiscutivelmente, na língua.

Referências

- AGUILERA, Vanderci de A.; MILANI, Gleidy A.; MOTA, Jacyra A. (org.) *Projeto Atlas Linguístico do Brasil – AliB*. Salvador: ILUFBA: EDUFBA, 2003. 190 p. (Documentos 1).
- BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1992.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: 6ª Ed.; Jorge Zahar Editor, 1999.
- CALLOU, Dinah. *Um perfil da fala carioca*. In: RIBEIRO, Silvana Soares Costa; COSTA, Sônia Bastos Borba; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Dos sons às palavras : nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador : EDUFBA, 2009. 346 p.
- CARDOSO, Suzana. *A geolinguística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional ?* Disponível em: http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no2_12.pdf. Acesso em: 07 de dez. de 2013.
- _____. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Projeto AliB: Descrição e estágio atual. *Revista da ABRALIN*, Curitiba. v.8, n.1, p. 185-198 jan./jun. 2009
- _____. Língua: meio de opressão ou socialização? In FERREIRA, C.; MOTA, J.; ANDRADE, N.; SILVA, M.; SILVA, Rosa V.; CARDOSO, S.; ROLLEMBERG, V.; FREITAS, J. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialetologia rural e outros*. 2ª Ed. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.
- COSERIU, Eugenio. *La geografia lingüística*. Cuadernos del Instituto Lingüístico Latinoamericano, Montevideo, n. 11, 1965.
- HORA, Demerval da; PEDROSA, Juliene L. R.; CARDOSO, Walcir. *Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente? Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 71-79, jan./mar. 2010
- LIMA, Alcides. *A Variação do (r) posvocálico em Cametá-Pa: uma abordagem Geo-Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPa, 2003.
- MONARETTO, Valéria. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia. (orgs.) *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 253-268, 2002.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca em 1922*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. *Manutenção e apagamento do (R) final de vocábulo na fala de Itaituba*. Tese de mestrado; UFPa, 2002.
- RAZKY, Abdelhak. *Atlas Linguístico Sonoro do Pará*. Universidade Federal do Pará. Belém: CAPES, UTM, 2004.

- _____. *Estudos Geo-Sociolinguísticos no Estado do Pará*. Belém, 2003. p. 202.
- RIBEIRO, Celeste. *O (r) posvocálico medial nos estados do Amapá e Pará*. Universidade Federal do Pará. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPa, 2008.
- _____. O comportamento geolinguístico do (r) posvocálico nos atlas brasileiros publicados. *Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras*, Amapá: UNIFAP, vol. 1, n. 1, jan./ jun. 2011.
- SILVA, Rosa M. *O Português Arcaico: fonologia*. 4.ed. São Paulo:Contexto, 2001.
- SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ESPAÑHOL PARA A TERCEIRA IDADE

Fiorella P.CHALCO (CESP-UEA)

Igor Barros de SOUZA (CESP-UEA)

1. Introdução

O ensino de uma língua estrangeira em sala de aula possui mais do que seu caráter social, englobando também um caráter político e histórico. A partir dessa concepção, o educador deve compreender a sala de aula como um espaço para discussão onde tais conhecimentos ganhem relevância. Atualmente, em consequência da expansão do mercado sul-americano, o ensino da Língua Espanhola ganhou expressividade no contexto brasileiro.

A oferta do idioma é direito do estudante e forma de inclusão social e étnica, quando lhe possibilita o contato com outras culturas. Neste ponto, a Língua Espanhola é rica, pois é língua oficial de vinte e um países, e destes países, sete são fronteiriços do Brasil, o que possibilita, em sala de aula, o reconhecimento de diversos grupos sociais e a comunicação com pessoas de diferentes culturas.

Levando-se em conta a expectativa de vida cada vez mais alta, vários estudos têm sido desenvolvidos de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida na terceira idade. O século 20 se caracterizou por profundas e radicais transformações, destacando-se o aumento do tempo de vida da população como o fato mais significativo no âmbito da saúde pública mundial. A esperança de vida cresceu cerca de 30 anos ao longo do século 20, numa profunda revolução da demografia e da saúde pública. Tal revolução formula para os especialistas, homens públicos e coletividades um dos maiores desafios sociais da história humana e uma intensa demanda por estudos e análises para uma melhor definição de políticas públicas de prevenção de saúde no envelhecimento.

O ensino de uma língua estrangeira em sala de aula é importante, no momento em que possibilita ao aluno reconhecer-se como um indivíduo que pertence a um grupo, com características socioculturais próprias, através da comparação e do contraste com outras culturas. A aprendizagem de uma segunda língua na terceira idade é proveitosa, positiva e importante, pois exercita a mente e mantém os idosos

em busca de mais conhecimento. Na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas (BRUNER, 1998).

O fato de fomentar a aprendizagem de uma segunda língua na terceira idade é importante para exercitar a mente além de brindar ao adulto a oportunidade de conhecer outra cultura. Além da importância de aprender o idioma espanhol com aquisições básicas da linguística direcionadas a um enfoque escrito e oral, utilizam-se métodos e técnicas ativas para a comunicação.

O psicólogo e professor Bruner (2002, p. 116), nos dá o primeiro passo de ensino/aprendizagem com relação a LE (língua estrangeira), pois pelos seus estudos chegou a seguinte afirmação: “as mentes e vidas humanas são reflexos da cultura e da história (...)” Com base nessa indagação, não poderíamos começar um curso de Espanhol para a terceira idade nos omitindo de todo o contexto histórico e cultural vinculado a essas pessoas.

Desligar o ensino de LE desses dois aspectos humanos (cultura e história) é dificultar grandemente o aprender de uma nova língua. Segundo Freire (2011), todo o ser humano antes de se deparar com o ambiente de sala de aula, já sabe ler o mundo (sua cultura e história). Afirma também que ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. É nesse sentido que propiciamos ensinar a língua Espanhola, com os objetos que fazem parte do contexto social e cultural dos idosos.

Sabe-se da importância dos recursos midiáticos, como dispositivo pedagógico no processo do ensino e aprendizagem, nesse sentido pode-se destacar que os dispositivos pedagógicos são estratégias e materiais a que se pode recorrer na prática educativa, estratégias e materiais que são concebidos criticamente e elaborados como propostas educativas adequadas a características sócio-culturais (CORTEZÃO, 1998).

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em

relação aos conteúdos é um caminho que permite ampliar a capacidade de abstrair elementos comuns a várias situações, para poder fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como ser discursivo em língua estrangeira (CORTEZÃO, 1998).

Segundo Espinet (1997), cabe ao docente selecionar sempre amostras reais e úteis de língua-meta para que o aluno possa sentir que o que está trabalhando é algo vivo, autêntico, confiável e humano e não um ato mecânico de seguir conteúdos. É preciso, também, que o professor tenha uma visão crítica bastante aguçada para analisar as possíveis ideologias que podem interferir na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, bem como na formação do aluno. Devem ser banidas quaisquer manifestações de racismo, de discriminação, sexismo ou preconceito encontrados nos materiais de ensino.

Este estudo teve por objetivo maior oferecer cursos de espanhol para a terceira idade, que abordou aspectos não só da língua espanhola, senão também das diferentes culturas dos países de fala hispânica. Utilizando técnicas específicas e materiais adequados para o ensino do idioma a esse tipo de alunos.

2. Metodologia

As inscrições foram realizadas no Centro do Idoso da Cidade de Parintins, a habilidade oral foi o melhor método para se trabalhar em sala, as aulas tiveram a participação de sessenta idosos, divididos em quatro turmas, sendo três nas dependências do Centro de Estudos Superiores de Parintins Cesp- UEA e uma no Centro do Idoso Pastor Lessa.

Através da integração da Universidade com a comunidade da terceira idade, este trabalho, ofereceu aulas de língua espanhola aos idosos gratuitamente, com o intuito contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos mesmos, permitindo o crescimento profissional, intelectual e pessoal. As aulas foram conduzidas por acadêmicos do curso de Letras da UEA de Parintins (Figura 1).



Figura 1 – acadêmicos do curso de Letras.

Segundo ALONSO (1994) a língua estrangeira deve ser trabalhada de forma integrada, desenvolvendo a competência sociocultural e as quatro habilidades comunicativas: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão leitora. Assim, foi trabalhada a competência sociocultural e as habilidades lingüísticas, dando prioridade ao método comunicativo, até pelo nível cultural e o grau de escolaridade dos idosos.

O material didático foi elaborado em slides, figuras e atividades lúdicas. O conteúdo programático selecionado foi: abecedário, artigos definidos e indefinidos, preposições, presente do indicativo, pretérito e futuro, verbos especiais, dias da semana, meses, estações do ano, cores, profissões, alimentos, lugares de uma cidade, família, números, horas, pequenos diálogos, expressões idiomáticas, prática oral dirigida de estruturas gramaticais e funções comunicativas, leitura e interpretação de textos, situações da vida cotidiana, assim como a diversidade cultural dos países hispânicos.

Também foi utilizado material como jornais e revistas de países como Argentina, Chile, Peru e Venezuela, com isso os alunos pesquisavam receitas, manchetes, classificados, preços de produtos, notícias, clima e datas. Nas preparações de cartazes, os alunos cortavam figuras, colavam, desenhavam, pesquisavam e apresentavam os resultados para os colegas, usando sempre o idioma espanhol.

Com o auxílio de multimídia, foi feita a leitura de diálogos sempre acompanhados pelo professor e, após, abriu-se espaço para os idosos tirarem dúvidas com o intuito de melhorar a pronúncia do idioma. Com esse tipo de interação

(professor/aluno) até os idosos que possuíam pouco estudo, conseguiam acompanhar sem muitas dificuldades as aulas. Levando-os à criação de frases e diálogo em espanhol, sempre conhecendo e interligando as culturas e costumes dos países que tem o espanhol como idioma oficial.

Os vídeos utilizados eram de novelas, séries, programas e filmes hispânicos. Os alunos assistiam ao vídeo e respondiam questionário, anotavam o vocabulário novo para discutir após a atividade, discutiam sobre a diferença cultural, sobre as músicas, danças, comidas. Nos filmes e novelas, era possível tirar alguns diálogos e acompanhar o desenvolvimento, depois cada grupo elaborava um final e comparavam com o verdadeiro final, assim abrindo discussões e opiniões diversas. Em sites de países hispânicos era possível observar a diferença de horário, clima e as notícias do dia. Abrindo espaço para que os alunos possam fazer comparações entre os países hispânicos e nossa realidade.

3. Resultados e discussão

Este trabalho contribuiu para a qualidade de vida de seus participantes. Reavivando nos idosos uma inclusão perante a sociedade de utilidade e de contínua aprendizagem. É notório o preconceito com respeito às pessoas da terceira idade, mais ainda com relação ao aprendizado nessa parte da vida, muitos foram os relatos dos alunos com relação aos seus filhos, que não eram a favor de que eles aprendam uma língua nova pela idade avançada que possuíam, demonstrando para nós o pensamento da sociedade para com o idoso, alguém sem utilidade, um cargo para quem convive sem nem uma função produtiva para o meio que vive.

Segundo Gómez (2007), a aprendizagem nesta etapa do ciclo vital é também um projeto de saúde e não somente educativo. Por um lado permite sentir-se bem psicologicamente, proporciona a possibilidade de pensar o que ainda podem fazer e não nas funções que pela idade vão se deteriorando, aprendendo a conviver com as possibilidades que temos nesta etapa da vida e não perdendo tempo no que já não se pode ou não se tem; por outro lado os integra a realidade social mediante a atualização permanente.

De acordo com Barros (2007), a aprendizagem de um idioma na terceira idade é importante, pois lhes permite lutar contra as distintas formas de

discriminação aos idosos existentes na sociedade. As aulas de espanhol pretendem incorporar as pessoas idosas à sociedade e fazer com que se sintam cidadãos úteis.

Os acadêmicos instrutores realizaram atividades, onde os alunos da terceira idade, interagiram, trabalharam em equipes, elaboraram e apresentaram diálogos, cantaram, dançaram, prepararam cartazes e apresentaram os resultados para os colegas, prepararam lanche, contaram histórias, experiências, e assim treinavam o idioma que estavam aprendendo, se divertiam muito, além de conhecer a cultura e costumes de outros países (Figura 2). Pablo (2001) defende que a língua está relacionada sempre com seu contexto cultural e que o ensino de uma língua estrangeira muda a atitude do aluno, pois injeta uma nova forma de vida e novos valores. A cultura atua como aglutinante e fator uniformador da língua, o que impede sua fragmentação.



Figura 2 – acadêmicos instrutores e alunos da terceira idade na UEA.

Durante as aulas, os alunos aprenderam vocabulário, leitura e interpretação de texto no idioma espanhol, com dinâmicas de acordo ao tema, onde faziam comparações e percebiam as semelhanças e diferenças, estimulando a curiosidade e o interesse em conhecer ainda mais essa nova língua.

Pelo fato da maioria dos participantes terem pouca escolaridade, houve no começo das aulas dificuldades em relação à leitura e escrita; e como são pessoas acima de 55 (cinquenta e cinco) anos, questões físicas e a perda na qualidade da visão, eram obstáculos no percorrer das aulas, mas com determinação e força de

vontade os alunos venceram as limitações ao participarem até o final do projeto. Assim, foi necessária uma atenção maior com a turma, no sentido de direcionar o uso da língua sem aprofundar tanto a gramática.

De acordo com Almeida Filho (1998), ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente do processo de formação através de LE. Isto significa menor ênfase em ensinar, e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida e do que faz diferença para seu futuro como pessoa.

Beauvoir (1990), na sua obra “A Velhice” já refletia essa relação idoso x sociedade: não existe reciprocidade no olhar que a sociedade lança sobre o velho, denunciando todo o fracasso de nossa civilização, a sociedade fecha os olhos para pessoas que para a sociedade não passam de “coitadinhos”. Este trabalho proporcionou além da alta estima o reconhecimento dos idosos que eles podem continuar estudando e trabalhando (ativos), mas é necessário de políticas públicas focadas para essa classe da sociedade, este projeto contribuiu para a formação dos primeiros passos dessa caminhada.

4. Conclusões

O ensino de uma língua estrangeira é importante, no momento em que possibilita ao aluno reconhecer-se como um indivíduo que pertence a um grupo, com características socioculturais próprias, através da comparação e do contraste com outras culturas.

As aulas de espanhol conceberam aos idosos a percepção da capacidade de aprender e ser incorporado à sociedade, fazendo que se sintam interessados em progredir e participar dinamicamente de atividades socioculturais, sentindo-se cidadãos úteis, com um novo papel a desempenhar na sociedade. A aprendizagem para a Terceira Idade somente é válida se contribui para a melhoria da qualidade de vida destas pessoas, se permite que elas se sintam úteis e ativas.

5. Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ALONSO, Encina. *¿Como ser profesor y querer seguir siéndolo/a?* Madrid. Edelsa, 1994.
- BARROS, Luizete Guimarães e COSTA, Maria José Damiani. *Enseñanza de español para la tercera edad*. Disponível em:
http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua - acessado em 12 de abril de 2007.
- BEAUVOIR, S. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. 2ª ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): terceiro e quarto Ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. MEC/SEF, 1998
- CORTESÃO, Luiza Da *Necessidade de Vigilância Crítica em Educação à Importância da Prática da Investigação-Ação*, Revista Educação, Vol. VIII, 1998: 27-33. 1998.
- ESPINET, Montserrat Dejuán (1997). *La enseñanza de lenguas extranjeras: consideraciones teóricas*. In: *La comunicación en la clase de español: como lengua extranjera*. Madrid: La factoría.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* – 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMEZ, Alejandra Paula. *¿Cómo construyen el conocimiento los adultos mayores?* Disponível em: <http://www.fimte.fac.org.ar/doc/01gomeza.htm> - acessado em 12 de abril de 2007.
- PABLO, Alfredo Miguel. “Influência de la cultura en la lengua”. In: KOMISINSKI, L. M. G. e KOHLRAUSCH, R, (Org) *A linguagem descobrindo mundos: ensino de línguas portuguesa, espanhola e literatura*. Erechim, URICER, 2001.

LINGUÍSTICA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS METODOLÓGICAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia LEITE Gomes (UFPA)

Marcos Vinícius SOUZA da Silva (UFPA)

Introdução

A fala e a escrita são duas modalidades da linguagem que ao longo dos tempos têm desafiado educadores no Brasil e em vários países, uma vez que a primeira antecede a segunda e constitui-se num código naturalmente adquirido pelas crianças desde a gestação à fase adulta, enquanto que o código escrito surge numa perspectiva de regimentar a fala, pois *“é mais conservador porque está organizado em torno de variantes padrão”* (MATENCIO, 2007, p. 28).

Em virtude disso, cabe analisar determinados aspectos dos programas e/ou métodos de alfabetização utilizados nas instituições escolares, a saber: O Método Silábico e O Programa de Alfabetização e Letramento Alfa & Beto, respectivamente utilizados nas instituições: Escola Municipal de Ensino Fundamental Grão Pará, escola em regime diurno no Estado do Pará, município de Tucuruí e Escola Municipal Liceu Ribamarense II, escola em tempo integral no Estado do Maranhão, Município de São José de Ribamar, comparando-os posteriormente e refletindo sobre os alcances dos resultados e dificuldades encontradas durante as aulas ministradas em salas de 1º Ano, levando em consideração peculiaridades da linguística aplicada.

Não tencionamos neste estudo estabelecer uma metodologia padrão como soluções da problemática apresentada, o processo de aprendizagem do código escrito em perspectiva linguística, mas discutir e refletir sobre avanços e dificuldades durante a aplicação das metodologias silábica e fônica, utilizadas nas escolas apresentadas durante o processo de ensino da aquisição do código escrito, sugerindo interlocuções entre o meio acadêmico e instituições de políticas públicas direcionadas à educação.

Assim, cremos ser interessante para abordagem deste assunto, dialogar com pesquisadores e teóricos como GARCIA (2004), MARCUSCHI (2010), MATENCIO (2007) e outros que conduzirão reflexões deste tema relevante à comunidade acadêmica.

1 A escola em regime diurno

A preocupação no Brasil com a escola, seu ensino, seus valores, sua função política surgiu durante o Movimento da Escola Nova no século XX. Todavia, é interessante notar que as preocupações no que diz respeito à eficácia do sistema de educação brasileira destoam quando analisamos as escolas situadas nas regiões norte e nordeste, suas respectivas descrições físico-espaciais, pedagógicas e administrativas, especialmente quando do movimento zona urbana – zona rural.

Partindo desta premissa analisaremos o funcionamento de uma escola situada na zona urbana do Estado do Pará, no município de Tucuruí e outra na zona rural do Estado do Maranhão, para melhor discussão sobre um dos fatores de maior preocupação na educação brasileira, a alfabetização dos alunos no 1º Ano do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Grão-Pará, foi fundada em 1981, recebeu este nome em homenagem ao Estado e ao povo do Pará. A escola já passou por diversas categorias de ensino e fez parte da Unidade Integrada de Ensino da U.H.T. (Usina Hidrelétrica de Tucuruí) por ocasião da 1ª etapa da obra. Com o final da construção dessa primeira etapa da usina, a escola passou para rede estadual de ensino. Atualmente pertence à rede municipal de ensino, fica situada na Rua Capanema s/nº no Bairro da Vila Permanente, atende alunos do 1º ao 5º ano, oriundos das mais variadas localidades. A instituição comporta, em sua estrutura física, um contingente de 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos, distribuídos em 02 (dois) turnos: manhã e tarde, sendo que o turno da manhã inicia entre 7h15 e 12h e o turno da tarde entre 13h15 e 18h.

A escola conta com equipe pedagógica, administrativa e uma diretora geral, um grupo de 17 (dezessete) professoras que se revezam nos dois períodos, duas secretárias e um auxiliar de secretaria, uma orientadora educacional, uma coordenadora pedagógica que faz o acompanhamento das atividades, duas bibliotecárias, duas merendeiras, seis zeladoras e dois vigilantes.

Quanto ao espaço físico, a escola possui uma biblioteca com bom acervo de livros, jogos infantis, material para atividades de desenho e pintura, sala de vídeo equipada com televisão, aparelhos de CD, DVD e Datashow, quando requisitado pelas professoras, um laboratório de informática com 27 (vinte e sete) computadores e uma quadra de esportes (no momento em reforma).

2 A escola em tempo integral

Situada à Rua Kênia Cristina, S/N, Parque Jair, no Município de São José de Ribamar, a segunda escola a de tempo integral, Liceu Ribamarense II foi inaugurada a 31 de janeiro de 2011, com fins de assegurar extensão de melhoria educacional e social aos alunos e comunidade do Parque Jair, pronta para receber 400 alunos, sendo 80 na Educação Infantil e 320 no Ensino Fundamental (1º ao 9º Anos), assumindo o aluno em sua totalidade educacional, física e mental.

A permanência dos alunos na escola faz-se no horário das 7h15 às 17h30, tendo dois momentos para o intervalo de lanche durante a manhã, um das 9h15 às 10h e outro das 10h às 10h20, o primeiro voltado à educação infantil e ensino fundamental menor e o segundo para alunos do ensino fundamental maior. De forma similar ocorre durante o almoço onde das 11h30 para alunos da educação infantil (turno manhã) e alunos do fundamental menor e às 12h voltado aos alunos do ensino fundamental maior, sendo encerrado o momento da refeição e “descanso” às 13h20 para retorno às salas de aula no contra turno. À tarde também são feitos dois momentos para intervalo (das 15h às 15h30 e das 15h30 às 16h).

A escola é climatizada em todos os seus espaços: salas de aula, laboratórios e outras dependências pedagógicas, dispõe de biblioteca, com significativo número de livros didáticos e paradidáticos, tem uma brinquedoteca, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, com disponibilidade de 40 computadores, quadra poliesportiva, sala de multimídia, amplo refeitório, banheiros, cozinha, almoxarifado e demais ambientes, além de contar com um quadro administrativo pedagógico composto por: diretor geral, coordenador pedagógico, secretárias, diretor administrativo, chefe de cozinha, 28 docentes e considerável número de AOSD (Assistentes Operacionais de Serviços Diversos).

A escola tem por missão oferecer educação de qualidade em tempo integral e por visão, ser referência nacional em escola de tempo integral baseada em princípios emanados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) artigo 34 que rege jornada escolar no ensino fundamental de pelo menos quatro horas/aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

3 Linguística e alfabetização: articulações necessárias.

A escola contemporânea é pensada como local onde são ressignificadas as práticas educativas, independente se dentro ou fora das salas de aula, ou seja, a não fixação de um “lugar ideal” e padronizado de ensino. Neste sentido, HALL no livro, *Identidade Cultural na Pós- Modernidade* (2006) argumenta sobre os atravessamentos discursivos, culturais e políticos que propiciam a formação de um novo sujeito, oriundo de um novo lugar, em que nesta pesquisa reportamos à escola.

Em escolas brasileiras o dilema no que diz respeito a “ensinar” o código escrito às crianças, em “alfabetizá-las”, evidencia claramente as crises epistemológicas quanto à Língua Portuguesa e valorização maior da competência linguística escrita sobre a comunicativa oral, onde se enquadra a Linguística Aplicada. A esse respeito, MONTEIRO (1999, p.112), em diálogo com o pensamento de BEAUGRANDE (1992) cujo texto intitula-se, *Análise de texto e lingüística aplicada como reorientação da lingüística teórica*, propõe repensar a relação entre linguística textual e linguística aplicada considerando alguns pontos como a:

- seleção das aptidões que são mais facilmente quantificadas para dedicar a atenção àquelas que sejam relevantes para o sucesso no processo de comunicação;
- delimitação dos aspectos linguísticos passíveis de serem inferidos indutivamente da experiência humana comunicativa diária, em relação aos outros aspectos mais problemáticos ou exceções, posto, o ensino da língua centrar-se em conhecimentos básicos para o uso propiciando uma formação linguística realista.

Segundo a autora, para que o processo comunicativo funcione com eficácia é importante selecionar e utilizar os códigos linguísticos não em uma ordem mecânica e padronizada, porém espontânea, próxima da vivência do falante, de seu mundo real. Partindo desta reflexão, é imprescindível ter um novo olhar sobre o processo de alfabetizar, onde a dupla articulação fala e escrita operem sem estratificação do código ideal e correto de um sobre o outro.

A alfabetização, esta era vista como parte indispensável ao processo de modernização, objetivava a expansão do Estado burguês e a disposição em letrar, capacitar à escrita e leitura as camadas populares, os não alfabetizados para melhor “integrá-los na sociedade”, conforme GARCIA (2004, p.18). Entretanto, nada mais era que um projeto de expansão do poder sociopolítico e econômico para formação e

fortalecimento do pensamento ocidental, sem selvageria, sem barbárie, com “civilidade”, legitimando seus espaços, com destaque à imposição ao uso da língua. Embora não possamos atenuar os impactos cronológicos das sociedades europeias às ocidentais, propiciando um novo paradigma social, cultural e político, interessa-nos aqui discutir e esclarecer “*as práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral*”, segundo MARCHUSCHI (2010, p.18):

Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio histórico de práticas. Este contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem. Tudo dependerá do ponto de vista observado e das realidades comparadas.

Em paralelo à regulação e institucionalização da alfabetização, a linguística aplicada pode sim contribuir significativamente para a aquisição da linguagem escrita, sem destituição da oralidade, posto estabelecer diálogo contínuo com as práticas sociais de letramento, no trabalho, na família, no dia a dia e na escola, com destaque ao conhecimento e familiaridade com os métodos que visam a alfabetização letrada, segundo abordagem seguinte.

4 Conhecendo os métodos e programas de alfabetização em escolas públicas.

a. Método Silábico

Encontrar um método de alfabetização mais eficaz faz parte da história da educação e da pedagogia. Um dos métodos mais utilizados antigamente era o alfabético, no qual o estudante aprendia inicialmente as letras, depois formava as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que construía o texto. O silábico manteve-se como o mais influente modelo de alfabetização presente nas escolas brasileiras, seja em sua forma tradicional (a partir das sílabas), seja como método misto mesclado com ‘palavração’ ou ‘sentenciação’.

A partir dessas comprovações históricas e sociais em visita a EMEF Grão-Pará, em Vila Permanente, Tucuruí-Pará, para pesquisa de campo, coleta, seleção e análise de

dados¹, pudemos observar e conversar com a Professora Merian Barros Franco sobre o funcionamento do método silábico, que segundo a rotina observada durante as aulas da professora e comentário a despeito desse método de ensino; “*é muito prático por situar o aluno no momento de descoberta da palavra, levando-o a decifrar o código da leitura*”. O aluno, ao ter a oportunidade de conhecer o texto, retira do mesmo as palavras-chave, para, posteriormente, seguir os padrões silábicos. Com o passar do tempo, as crianças vão se familiarizando com as palavras e aprendem a ler de maneira fácil e compreendem o que leem.

A condução das aulas, no decorrer da semana, acontece de diferentes maneiras, no dia de minha visita, especificamente, os alunos tiveram uma revisão de matemática com continhas de adição e subtração, haja vista a proximidade das avaliações do 4º bimestre. Houve também um ditado com números, correção na lousa e visto nos cadernos. Em seguida, as crianças puderam participar de atividades lúdicas com jogos de montagem. As metodologias são diferentemente aplicadas conforme o dia e as atividades da semana. Há dias da semana em que a professora conta histórias para os alunos completarem o final, em outros momentos da semana há aula no laboratório de informática, onde os alunos ouvem música, fazem interpretação através de figuras e desenhos vistos no monitor, vão à sala de vídeo e participam de jogos de montagem. Em suma, os discentes têm uma boa variedade de tarefas para que as aulas não fiquem monótonas.

A escola possui um planejamento mensal das aulas, sendo que às segundas-feiras, os alunos têm atividades de leitura em um caderno com desenhos e gravuras no qual vão construindo as palavras até montar um texto (uma espécie de quebra-cabeça). Depois eles passam por uma atividade chamada de leitura compartilhada. Os alunos têm aulas de revisão com atividades fotocopiadas ou diretamente copiadas no quadro branco. Quanto às aulas de reforço, estas acontecem em turno posterior ao que o aluno estuda. Quem estuda de manhã, tem reforço à tarde, quem estuda à tarde tem reforço pela manhã com outra professora que já sabe qual é o grau de dificuldade do aluno seja em leitura e interpretação ou com as operações matemáticas, segundo relatório repassado à discente de reforço escolar.

¹ No tópico quatro *A pesquisa de campo e os dados coletados* estarão disponíveis as tabelas que analisam atividades de alfabetização, em ambas as escolas aqui apresentadas, resultados, reflexões e sugestões para a problemática apresentada ao longo do artigo.

O método silábico tem sido adotado pelas escolas do Município de Tucuruí, não porque seja um método infalível, mas por ter tido maior receptividade por parte dos alunos, e que melhor se adequa à proposta de ensino, sendo um dos métodos de alfabetização que permitiu à Escola Grão-Pará ter nota equivalente a 4.90 no IDEB 2011, a 2ª melhor média do município, outro fator a ser considerado é que o método também atende ao artigo 29 da LDB:

Da Educação Infantil

“Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei de Diretrizes e Bases – LDB).”

Observados os elementos que favorecem a adesão e aplicação do método silábico na escola municipal e estadual de Tucuruí – Pará é pertinente conhecer o método fônico utilizado em significativa parte do Maranhão, inclusive na Escola Municipal Liceu Ribamarense II, Segunda escola em tempo integral, pertencente ao município de São José de Ribamar.

b. Programa de alfabetização Alfa & Beto

Tendo por autoria o Professor João Batista Araújo e Oliveira², presidente do Instituto Alfa & Beto, desde 2003. O Programa conta com amplo referencial teórico que subsidia as discussões quanto ao método fônico de alfabetização e letramento de crianças, desde a Educação Infantil ao 1º Ano, tendo por referenciais teóricos estudiosos como: ADAMS (1990), ABADZI (2002), MARTINS (2003), GOMBERT (2000) KUHN (1992) e outros.

Os livros de formação para professores apresentam como base curricular de alfabetização princípios como: Consciência fonológica, Consciência fonêmica, Metalinguagem, Princípio alfabético, Decodificação, Fluência, Vocabulário, Compreensão e Escrita, todos os itens elencados visando o processo metacognitivo a ser utilizado desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental Menor.

² Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com mestrado na mesma área pela Tulane University e doutorado em Pesquisa Educacional, pela Florida State University.

Segundo orientações gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Alfa & Beto inclui os três grandes conjuntos de competências: expressão oral, compreensão da leitura e domínio da escrita, cujo domínio dessas competências pressupõe a ampliação progressiva do vocabulário, conhecimento das características dos tipos e gêneros de texto, o domínio prático da gramática, especialmente da ortografia, sintaxe e habilidades práticas de técnicas de redação de diferentes tipos de texto, iniciando no 1º Ano com o livro Aprender para Ler, voltado para o processo de alfabetização das crianças.

Compreende no programa distribuição de materiais e manuais para professores do Fundamental Menor, escola e secretaria de educação para orientações detalhadas sobre o acompanhamento do mesmo, sendo, antes do início do ano letivo, ofertadas capacitações pedagógicas por técnicos, com duração de 8 horas e gerencial de 4 horas, incluindo testes de diagnóstico, encaminhamento de testes bimestrais e orientação ao professor na elaboração de atividades de recuperação.

Para melhor verificação do programa decidimos também acompanhar a rotina de aula, incluindo aplicações de atividades orais e escritas, segundo descrição abaixo da professora Márcia Tereza Silva Nunes, discente na Escola Municipal Liceu Ribamarense II, segunda escola em tempo integral do município de São José de Ribamar, estado do Maranhão, e nossas observações durante as aulas, permitindo-nos os “cruzamentos” dos dados coletados, seguidas de análise das tabelas individuais e comparativas para melhor compreensão do método do programa aplicado em sala de aula, respectivos avanços e dificuldades referente ao processo de alfabetização.

Ao acompanharmos a aula no turno matutino na turma do 1º Ano do Ensino Fundamental Menor percebemos que no quadro, segundo o Manual de Consciência Fonêmica estavam dispostos painéis com as letras: R, V, F, Z, S, N, M, L para revisão com os alunos, que no momento não dispunham do livro, segundo orientação da professora após o canto de acolhida.

A atividade tinha por objetivo a participação dos alunos e a identificação de cada letra e respectivos sons. A letra R estava em destaque com fins de que os alunos percebessem o uso desta em contexto fonêmico intervocálico ou não, diferenciando naturalmente a mudança de oclusiva líquida para vibrante sonora.

Sequenciando a atividade a professora perguntou aos alunos sobre os sons das palavras: tora, aro, cora, mora, tira, louro, estando as mesmas dispostas no quadro. A

professora dividiu a turma em equipes e pediu que os componentes de cada uma lessem e percebessem a diferença entre os sons do fonema /r/ e do fonema /h/. Foi dada continuidade com metodologia oral aos sons de palmas das mãos para percepção de palavras que representassem o fonema /r/ vibrante sonoro.

Daí a professora solicitou que os alunos pegassem os livros Aprender a Ler e abrissem na página 132, lição 12. Entretanto, antes de iniciar a lição a professora pediu que os alunos localizassem a lição, a página, o título do texto (Caipora) e respectivos autores, sendo feita, em seguida uma primeira leitura individual, pela professora, e depois uma coletiva. Ao término da leitura foram reiteradas oralmente as questões presentes no texto: título, onde o personagem principal gostava de morar; como chamamos a caipora de volta; o que se quer dizer quando falamos que a viola chora, ela chora mesmo, o que é fauna e flora. Vale destacar que a lição havia sido iniciada na segunda feira, logo já havia sido feitas as atividades 1 e 2 referentes ao texto.

No tópico Brincando com Sons e Letras foram respondidas as atividades 3 e 4 com auxílio da professora, onde os alunos devem circular as palavras com fonema /r/. A professora verificou as atividades mesa a mesa, erros e acertos, auxiliando os que não conseguiram, fornecendo-lhes pistas para as respostas e na quarta questão os alunos teriam que identificar o som do fonema /r/ nas frases lidas pela professora. Encerrado o Bloco foi pedido pela orientadora que os alunos abrissem os livros na página 135 no Bloco Hora de Ler.

A atividade foi feita somente com leitura e identificação dos fonemas /r/, /h/ pelos alunos, além de sugestividade silábica proposta pela professora, uma vez que a mesma, ao ler com os alunos estabeleceu os traços de separação das sílabas. Em seguida deu-se a leitura de palavras desorganizadas (conjunto de palavras que não seguem uma ordem lógica como abaxaci, para abacaxi), pois o programa propõe a leitura de conglomerados de letras defendendo que os alunos em alfabetização são capazes de decodificar qualquer junção de letras: vogais – consoantes/ vice-versa. Nesse interim a professora leu cada frase e os alunos leram estabelecendo sotaque caipira (ênfasis no texto).

No Bloco: Correto? A professora leu as palavras com os alunos e solicitou que estes comparassem e percebessem as diferenças entre os fonemas /r/, /h/.

No Bloco: É assim que se escreve, a professora lembrou a ordem alfabética no quadrinho, de modo a ligar as letras em sequência. A atividade seguinte era correspondente à anterior tendo por diferencial as palavras.

No contra turno foi continuada a aula da manhã, agora referente às questões ortográficas como: início de frases com letras maiúsculas e nomes próprios. No quadro constavam frases como: O rei urra de raiva, A rena ruiva mora ali, O rato rói a roupa, A Rita viu o filé e A Rute foi na vila.

Foram retomadas as leituras de cada frase pelos alunos e a partir do 3º horário a coordenadora do Laboratório de Informática conduziu um número considerável de alunos para atividade recreativa, enquanto permaneceram oito alunos para atividade coletiva de reforço em sala de aula. Durante a atividade de reforço a professora pediu que todos os alunos colocassem os cadernos, lápis e borracha sobre a mesa, enquanto pegava um jogo de cartas com figuras, onde cada um dos alunos deveria escolher uma carta e escrever o que a figura representava. As palavras que surgiam no jogo eram: uva, mão, pá, pé, leão, casa, avião, bola, peixe, dado, pato, abacaxi, sapo e vela.

Como segundo recurso utilizado durante o momento do reforço a professora pegou um jogo de alfabeto móvel e orientou que os alunos juntassem as letrinhas que imaginassem compor a figura das cartinhas utilizadas na atividade anterior. Foram formadas as palavras vela, uva, dado, sapo, bola. É encerrado o momento de reforço do contra turno que ocorre duas vezes por semana, às terças e quartas-feiras, o que caracteriza tempo insuficiente para reforçar os alunos com déficit em alfabetização.

A partir deste acompanhamento seguem as análises dos dados coletados em pesquisa de campo feita em ambas as escolas, a partir da aplicação de metodologias distintas: silábica e fônica, com fim de destacar os avanços quanto aquisição da linguagem escrita, deficiências percebidas e sugestões para melhorias das problemáticas percebidas.

3 A pesquisa de campo e os dados coletados

Sendo a escrita uma representação de marcas em um espaço segundo afirma MATENCIO (1994, p. 27) percebida pela visão, exigindo maior precisão que a fala. Não deveríamos estar surpresos com as enormes dificuldades enfrentadas por nossas

crianças, na utilização do método silábico ou fônico para compreensão de uma nova modalidade de comunicação, a escrita.

Contudo, diante desta exposição é importante salientar que os resultados de estudos referentes ao processo de alfabetização que *“comprovam o sucesso no desempenho escolar deriva do valor socialmente atribuído à palavra escrita, aos usos das modalidades linguísticas em diferentes comunidades”* (MATENCIO,1994, p. 32), então um dos fatores de grau de dificuldade ou não desta nova categoria comunicativa dependerá também do nosso olhar e agir no espaço escolar.

Consideremos então as tabelas abaixo e respectivas leituras:

Escola Municipal e Estadual de Ensino Fundamental Grão-Pará						
Turma	1º Ano	Erros	Acertos	Fluência boa	Fluência regular	Fluência insuficiente
Número de alunos por sala	27			19	5	3
Atividade de ditado de palavras		3 - 5	6 - 10			
Atividade de leitura de palavras		2 - 3	4 - 10			

A tabela acima referente às atividades de ditado de palavras, leituras de palavras na escola referida que adota como método de alfabetização o Método Silábico estabelece a seguinte leitura reflexiva de dados:

Para cada um dos 27 alunos que pertencem ao primeiro ano do ensino fundamental menor, 19 tem leitura considerada de boa fluência, 5 de caráter regular e 3 insuficiente, carecendo, portanto de reforço escolar. Os mesmos 27 alunos quando submetidos às atividades de ditado de palavras (geralmente são feitas com 10 palavras) tendem a errar de 3 a 5 palavras e acertar de 6 a 10. Em atividades de leituras de palavras erram de 2 a 3 e acertam de 4 a 10.

A tabela seguinte enfatiza atividades orais e escritas em escola de regime integral.

Escola Municipal Liceu Ribamarense II						
Turma	1º Ano	Erros	Acertos	Fluência boa	Fluência regular	Fluência insuficiente
Número de alunos por sala	40			25	7	8
Atividade de ditado de palavras		2- 5	6 - 10			
Atividade de leitura de palavras		3 -5	6 - 10			

Já na Escola Municipal Liceu Ribamarense II, que adota como método de alfabetização o Método Fônico Alfa & Beto estabelece a seguinte leitura reflexiva de dados:

Para cada um dos 40 alunos que pertencem ao primeiro ano do ensino fundamental menor, 25 tem leitura considerada de boa fluência, 7 de caráter regular e 8 insuficiente, carecendo, portanto de reforço escolar. Os mesmos 40 alunos quando submetidos às atividades de ditado de palavras (geralmente são feitas com 10 palavras) tendem a errar de 2 a 5 palavras e acertar de 6 a 10. Em atividades de leituras de palavras erram de 3 a 5 e acertam de 6 a 10.

Se considerarmos em percentagem a análise comparativa entre os dados coletados nas escolas identificadas ao longo da pesquisa chegaremos ao seguinte fato: na Escola Municipal e Estadual de Ensino Fundamental Grão-Pará, 70% dos alunos tem tido êxito na aquisição do código escrito a partir da utilização do método silábico, enquanto 30% necessitam de reforço para alcance satisfatório, dados que não distorcem o discurso satisfatório da professora Merian Barros, mas preocupam-nos devido aos nossos anseios por excelência no processo de alfabetização das crianças, especialmente em instituições públicas brasileiras.

Contudo, levando em consideração que a escola funciona em regime diurno com reforço escolar no contra turno, segundo proposta pedagógica de revezamento por turno, como já fora explicado em tópicos anteriores, acreditamos em uma considerável melhora se continuada metodologia de reforço e interesse das secretarias municipal e estadual de ensino em garantir capacitações anuais e semestrais para os docentes e pedagogos junto à universidade.

Já a Escola Municipal Liceu Ribamarense II por funcionar em regime de tempo integral e possuir como proposta curricular do Projeto Político Pedagógico, atividades de reforço no contra turno e complementares para a educação integral das crianças e adolescentes, induz-nos à reflexão não necessariamente do tempo de permanência dos alunos na escola, mas da metodologia aplicada à alfabetização, o Programa de Alfabetização e Letramento Alfa & Beto, haja vista observarmos que pouco mais de 60% das crianças no 1º Ano podem ser consideradas “alfabetizadas” enquanto 39% aproximadamente apresentam dificuldades sérias para uma escola que prima por um ensino estruturado e assíduo, de acordo com o regimento do programa de alfabetização em discussão.

Confiantes nos resultados de pesquisas de GARCIA (2004), MARCUSCHI (2010), MATENCIO (2007) e outros sugerimos repensar olhares diferenciados quando da alfabetização em perspectiva da linguística aplicada nas instituições escolares, com destaque as de caráter público em regimes distintos, uma vez que caminhamos cada deve mais em vias complexas do conhecimento sobre a linguagem, porém sempre ao alcance nosso de compreensão mediadas pelas discussões, pesquisas e apontamentos elaborados e publicados à disposição de todos interessados pelo debate em educação, alfabetização e linguística.

Considerações finais

O acompanhamento das atividades educativas em sala de aula referentes à alfabetização junto às respectivas escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Grão Pará e Escola Municipal Liceu Ribamarense II, apontou-nos que tanto o método silábico quanto o fônico, Programa de Alfabetização e Letramento Alfa & Beto, apresentam estruturas interessantes que parcialmente auxiliam os estudantes na aquisição da língua escrita ao tempo em que articulam os fenômenos de fala e escrita, entretanto, necessitando de ajustes quanto à metodologia e tempo de permanência dos alunos na escola, isso, claro, quando nos remetemos à escola de tempo integral.

Para tanto, sugerimos maior articulação entre a academia universitária e as secretarias de educação pautadas na discussão, capacitação de profissionais e ampliação de materiais didáticos que operem com interdisciplinaridades, com foco discursivo na alfabetização, pois os resultados alcançados nas atividades avaliativas apontam

resultados ainda insuficientes quando pensados sobre o viés de um ensino “estruturado”, planejado para as aulas de alfabetização em código escrito.

A garantia e a regularidade de capacitações aos profissionais de pedagogia e letras certamente estabelecem diferenciais na educação em língua materna, na aquisição do código escrito e, conseqüentemente, na realização da cidadania, independente de status social, crenças e etnias. Pensar e estudar ações práticas nesse respeito certamente será contributo significativo para o processo ensino-aprendizagem da alfabetização nas escolas de rede pública do Brasil.

Referências

_____. **Educação Integral : texto referência para o debate nacional.** - Brasília : Mec, Secad, 2009.

_____. **Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista. **ABC do alfabetizador.** Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

BARROS FRANCO, MERIAN. **Entrevista com professora titular do 1º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Grão Pará.** Tucuruí: Pará. 29. 11. 2013.

GARCIA, Regina Leite. **Novos Olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós- Modernidade.** Rio de Janeiro: 11ª edição, DP&A Editora, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

LUNKES, Arno. **Escolas de Tempo Integral: Marcas de um caminho possível.** UNB: Brasília, 2004

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola. Reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. **Revista de Letras da Universidade Federal do Ceará nº 21 vol. ½ - jan./dez. 1999**

_____ **Plano Político Pedagógico da Escola Municipal Liceu Ribamarense II**, Maranhão: São José de Ribamar, 2011.

_____ **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”**, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Módulo 1, 2005.

SILVA NUNES, Márcia. **Entrevista com professora titular do 1º Ano do Ensino Fundamental Menor da Escola Municipal Liceu Ribamarense II**. São José de Ribamar: Maranhão. 24/10/2013.

(<http://www.alfaebeto.org.br/detalhe-produtos-servicos/?slug=programa-alfa-e-beto-pre-escola>)

A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - BRASIL

Franklin Roosevelt Martins de Castro (UEA)

Apresentação

O Brasil é um país de proporções continentais e com uma enorme diversidade cultural e linguística, embora a língua portuguesa seja a língua oficial e se teorize sobre a mistura dos povos nativos com os povos colonizadores e africanos. A ideia de nacionalidade homogênea e harmoniosa muito se distancia da realidade brasileira. Desde a chegada dos portugueses em 1500 aos dias atuais, as populações indígenas foram desaparecendo enquanto identidade étnica do território brasileiro. Rodrigues (1993) estima que 75% das línguas indígenas foram extintas durante os últimos 500 anos. A região amazônica é onde se concentra o maior percentual de línguas indígenas do país, cerca de 49% (62 línguas); fato que se associa ao contato menos intenso dos nativos com o homem branco, e por ser uma região de locais isolados. A cidade de Parintins se constitui como uma área de fronteira cultural no meio da floresta amazônica, pois em seu entorno estão duas grandes etnias do Baixo- Amazonas, os Sateré-Mawé e os Hixkaryana. As populações destas etnias se deslocam de suas comunidades para os espaços urbanos em busca de serviços de saúde, educação e trabalho. Sobretudo as escolas públicas de ensino básico recebem um contingente considerável de crianças indígenas em seus espaços. A Universidade do Estado do Amazonas desde o ano de 2004 adotou uma política afirmativa de inclusão de jovens indígenas em seus cursos de graduação através de uma reserva de vagas e pela oferta de cursos específicos aos povos indígenas sob uma perspectiva intercultural. No Centro de Estudos Superiores de Parintins, um dos campi da UEA, são disponibilizadas anualmente 2 vagas por curso de graduação, totalizando 16 vagas para as etnias indígenas. Desse modo, a universidade se configura como um espaço de fronteira das diversidades culturais do Baixo-Amazonas. A partir deste contexto sociocultural apresentaremos uma discussão sobre a identidade linguística dos estudantes indígenas do CESP/UEA, mostrando as estratégias e as negociações de reconhecimento e visibilidade destes atores sociais.

Identities: papers, discourses and masks

Who are the indigenous people of Brazil? What is it to be Indian in the urban and globalized context? These questions problematize the identity of traditional peoples in contact with the white man. The Indian of the 16th century dressed in feathers, bow and arrow is now being re-signified by another image, the Indian of the cell phone, jeans and connected to social networks. The image of the Indian today does not correspond to the imagination of the white man, the civilizer who does not accept and does not understand the changes that have occurred after intercultural contact between these radical visions of the world. The identity of the indigenous person is pronounced by the surrounding society, many times denying the Indian the right to be recognized and to self-identify as such. Urbanized societies do not allow the "good savage" to participate in city life, as if the Indian had a fixed and immutable identity. For him, only he is allowed to be what the white society reserves for him – the exotic. In this way, indigenous populations in urban frontier areas in the Amazon are seen as "half-Indians", since they do not correspond to the idealistic imagination of the whites. In the end, these peoples are subjected to the dictates and values of the Western society, which confers upon them an identity circumscribed by limits of values, practices and beliefs.

There are still indigenous populations in Brazil that have never had contact with the white man, preserving the image of the Indian of the 16th century. These community postures were not accidental, but a strategy of pure survival and self-preservation of the ethnicity, due to diseases, enslavement and distancing from their culture. We observe that the greater the distancing of indigenous communities from urban centers, the more complex is their cultural alterity, in its social, evaluative and imagetic aspects. Distancing appears as a zone of limit and preservation of what cannot be modified, both from the white man's perspective, and from the perspective of certain tribes. Isolation in a certain way is desired by both communities, so that their identities are preserved and untouched.

What is feared in contact with other cultures? What does the Indian fear losing? What does the white man not want to share with the Indian? In the predominant discourse in Brazil, there is an idea that the Indian cannot appropriate Western knowledge and practices without the risk of losing his identity by incorporating into his ethos certain practices considered exclusive to the whites. Thus, the problem of indigenous identity is also, in a way, a question of the white Western culture, rather than of the ethnicities.

autóctones. Ao índio é proibido construir e autodefinir sua identidade. Se o “bom selvagem” permanece isolado em sua aldeia, vivendo segundo o esperado e o planejado nos discursos cerceadores, as identidades estão resguardadas e preservadas pelo território. No entanto, quando alguém rompe as fronteiras espaciais da tribo para viver entre os brancos, ou em territórios que estão em áreas de fronteira, daí podem surgir os conflitos que movimentarão e questionarão as identidades até agora essencializadas. É nesta zona de contato que podem surgir novas identidades fomentadas pelo questionamento e pela dúvida, pelo estranhamento ou reconhecimento de complementariedades. Sobre este aspecto é que se encontra a Universidade do Estado do Amazonas em Parintins – Brasil, uma zona de fronteira cultural onde as identidades são postas em debate e o lugar do indígena é ressignificado por ele e pelo outro – o não índio.

[...] O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL; 2006; p. 12)

Está posta a questão de uma identidade em devir contextualizada em uma época de globalização e fronteiras culturais em maiores proporções. A perspectiva de Hall nos impulsiona a pensar a identidade em seu múltiplo, sobretudo quando se trata de indivíduos em situação de contatos culturais. Os estudantes indígenas se interessam em estar presentes em espaços que não são os da sua comunidade original. Deslocam-se de suas aldeias para um espaço que é controlado pelo branco. Neste locus são compelidos a desenvolver estratégias para a sua autopreservação, conservando a ligação com a sua comunidade de origem. Ao mesmo tempo agregam novas práticas e ressignificam suas tradições. É possível continuar sendo índio no espaço acadêmico universitário? Há tolerância para a diferença? Se novos valores e características foram agregadas à identidade original, está permanece a mesma, ou é uma nova identidade?

Estas questões nos apontam para a superação dos estereótipos e rotulações, uma vez que não mais discorremos sobre a identidade como algo imutável e unificado. Não cabe a definição em ser ou não ser índio. Mas de uma identidade em devir, ou como argumenta Hall (2006; p. 13) “[...] O sujeito assume identidades diferentes em

diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente [...]”. É possível que em determinados momentos o indivíduo se reconheça apenas como estudante universitário, em outro momento tão somente como indígena, ou ainda todas as características em uma identidade múltipla, dependendo das relações e das formas que o rodeiam. Ele pode sofrer do esquecimento e usar da máscara ou simplesmente do silenciamento como omissão.

Estes pontos foram constatados na realização da pesquisa etnográfica e nos diálogos com os alunos entrevistados. Embora haja uma política de admissão de indígenas na universidade, e o reconhecimento de sua presença no espaço acadêmico, estes rostos, vozes e corpos são invisíveis no cotidiano da instituição. Estes indivíduos se invisibilizam e são invisibilizados. Seus traços fenóticos são semelhantes aos de outros estudantes, suas atitudes são discretas e comedidas. Buscam não chamar olhares e não querem se expor.

Durante a escritura deste artigo foram entrevistados dezessete estudantes indígenas, alguns deles alunos meus que nunca se apresentaram como índios. Daí podemos pressupor que as peculiaridades da identidade só se apresentam em situações especiais, quando de fato são questionados ou compelidos a manifestarem suas origens, valores e crenças. Neste instante revelam a sua identidade cultural. Só pude reconhecer os indígenas da universidade quando eles se autodenominaram, afirmando que vieram de suas comunidades, narrando sua trajetória de vida, reconhecendo sua ancestralidade tribal; e em dois casos pelo modo como falavam a língua portuguesa com muita dificuldade.

Não foi o olhar e a fala do outro que identificaram os indígenas na universidade; mas os próprios indígenas que se permitiram reconhecer. Ao meu primeiro contato de afirmação da sua identidade indígena, houve um estranhamento sobre um conhecimento que até certo momento era como um segredo. Uma identidade que parecia ser secreta e oculta ao público, sob risco de algum dano ou mal que lhe causaria. Todavia, o fato de agora eu saber quem eram os indígenas na academia, só lhes restava confiar em minha pessoa e selar um pacto sutil de cumplicidade na preservação desta identidade secreta. Enquanto homem branco, eu havia ultrapassado as fronteiras do público e adentrado na esfera do íntimo e particular. Um círculo de confiança e familiaridade, pois agora eu sabia quem eles eram. De certo ponto, à minha identidade fora agregado um valor desse grupo.

O silenciamento da identidade indígena foi apontado como uma estratégia de evitar o preconceito por parte dos brancos, que rotulam o índio como ignorante, feio, violento e sem modos de higiene. Em uma região de colonização e disputa pelos recursos e riquezas naturais, os índios foram vencidos sob o poder das armas de fogo, doenças e escravização. Tomaram-lhes a terra e os expulsaram para áreas cada vez mais distantes. Aos povos nativos resguardaram as inferiorizações, demonizações e perigo à civilização ocidental. É deste discurso reacionário que os estudantes indígenas se ocultam, porque sabem que seus ancestrais já sofreram o preconceito dos que se julgam superiores.

De tal modo, há no imaginário de índios e brancos um resquício das disputas e conflitos travados ao longo de quinhentos anos de Conquista do Brasil. Há uma certa hostilidade que se perpetua nos olhares desconfiados e no silêncio das palavras. Brancos e indígenas ainda se veem como ameaças? Ao que parece, há resíduos na mentalidade e nas formas de relações sociais de uma região fortemente marcada pela tomada da terra. Portanto, afirmar ser indígena é também assumir toda a história de um povo que se construiu a partir de uma alteridade em relação à cultura branca. Aqui temos uma identidade cultural que se faz histórica e social.

[...] A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geologia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. (CASTELLS; 1996; p. 23)

Neste horizonte, as identidades também se configuram nas relações de poder. E embora isto não apareça explicitamente, há lutas de poder simbólico no espaço universitário. Os estudantes brancos, conforme relatos dos indígenas se sentem roubados pelos índios que entram na universidade por um outro sistema de seleção; como se os brancos estivessem perdendo espaço para os indígenas. É dada esta ocorrência que os estudantes não se afirmam como índios, pois sabem que sofrerão no mínimo uma espécie de preconceito. Logo, o ocultamento da identidade é uma forma de autopreservação.

Em todos os relatos dos alunos há uma forte afirmação das raízes indígenas, no sentido da ancestralidade e retorno à origem. Estas falas não aparecem na esfera do

público. Não é algo que se diz para toda a comunidade acadêmica. Mas é uma verbalização que foi confiada a alguém digno de confiança. Constatei que em todos os estudantes há um forte desejo de regaste ao que foi perdido e retorno a uma fonte original – a aldeia/família. Sobretudo os avós que ficaram na aldeia são a representação da autenticidade indígena porque eles são guardiões da tradição, costumes, valores e cultura. A família se apresenta como núcleo original de onde emanam as histórias pessoais e coletivas, um lugar onde se retorna para se auto afirmar e jamais esquecer.

O retorno e a preservação da ancestralidade está mais ligado aos indígenas que nasceram na cidade. Seus pais deixaram as aldeias para buscarem outras possibilidades de vida nos centros urbanos, confiantes de que a cidade poderia oferecer melhores condições de vida para seus filhos. Estes indígenas nascidos fora da aldeia por vezes nem são reconhecidos pela etnia, precisam de um documento oficial que lhes confira uma identidade institucional de índio. Para o governo brasileiro, sob o órgão da FUNAI¹, os filhos de índios nascidos na cidade nem são considerados propriamente indígenas por estarem fora das áreas demarcadas como reservas. Da mesma maneira, que um índio que deixa de morar na reserva, perderá também seu status social de indígena.

Novamente aparece o problema das fronteiras de contato cultural. Oficialmente só é índio aquele que nasce e vive em um território restrito que é a aldeia. Os que dela ultrapassam os limites ou os que são gerados em outros espaços são considerados “meio-índios”. A identidade cultural retorna a um paradigma de unificação e estabilidade, deixando de fora todos os outros que não se configuram nesta definição; mas que todavia se reconhecem e se afirmam indígenas.

Aos indígenas urbanos é que cabe pensar a proposta de Barthes (1976), pois uma vez na fronteira entre a etnia indígena e a cultura branca, os índios urbanos integram os dois espaços culturais. Ao qual deles pertencem? Qual a sua peculiaridade? Estes sujeitos estão conectados a uma rede e ultrapassam os limites étnicos, transitam através de suas histórias pessoais nas fronteiras dos contatos interétnicos. Estes podem ser categorizados como “grupo étnico” em relação aos seus limites.

[...] El hecho de que un grupo conserve su identidad, aunque sus miembros interactúen con otros, nos ofrece normas para determinar la pertenencia al grupo y los medios empleados para indicar afiliación o exclusión. Los grupos

¹ FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO.

étnicos no están basados simple o necessariamente em la ocupación de territórios exclusivos; necesitamos analizar los diferentes medios por los cuales logran conservarse, pues, no es sólo mediante un reclutamiento definitivo, sino em virtud de una expresión y uma ratificación continuas. (BARTHES; 1976; p. 14)

Ao que parece os indígenas urbanos no espaço universitário realizam uma negociação de identidades. Quando entram em contato com outros indígenas assumem integralmente os valores da etnia de origem, fala-se a língua da tribo, troca-se saudações e gestos exclusivos da comunidade. O indivíduo não se sente sozinho ou isolado, mas pertencente ao seu grupo étnico. Sabe que ao mesmo tempo faz parte da cultura branca, mas se reconhece na ancestralidade indígena. São indivíduos que se posicionam em uma zona de fronteira e limite cultural. Precisam articular estratégias que preservem a sua identidade em *devir*, uma vez que é múltipla e fragmentada. Ao pertencerem a vários locais e mundos, podem também sentir que não pertencem a nenhum, ou que todas as diferenças fazem parte de uma mesma unidade múltipla.

Um encontro com a língua(gem) original

“A nossa língua não vai servir na cidade”, esta fala expressa a nosso ver o reconhecimento de que não há espaço para a cultura indígena no mundo dos brancos. Esta afirmativa também constata que há diferenças culturais e sociais explícitas entre as sociedades e os povos que constituem o Estado brasileiro. Os dados do governo de 2007 apontaram mais de 220 povos indígenas no Brasil. No Estado do Amazonas há 56 povos indígenas, dentre estes alguns em processo de desaparecimento da língua e da cultura.

No Centro de Estudos Superiores de Parintins – UEA encontramos predominantemente alunos de origem Sateré-Mawé², alguns de origem Baré³ e Hixkaryana⁴ que adentraram na universidade pelo sistema de reserva que oferta duas vagas anuais para os candidatos que comprovem sua identidade indígena através de documentação. Os cursos mais procurados foram de Biologia, Letras, História,

² O grupo Sateré-Mawé tem suas origens históricas de abrangência nas regiões dos rios Tapajós, Madeira, Arapiuns, Andirá, Maué-Açú, Matuauará e nas proximidades do rio Guamá próximo à cidade de Belém. Atualmente estão localizados nos municípios de Parintins, Barreirinha, Nova Olinda do Norte e Maués. Sua população é de aproximadamente 10.000 indígenas falantes da língua Mawué da família linguística Tupi.

³ Vivem ao longo do rio Xié e Negro, nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. Atualmente falam apenas a língua Nhengatu e somam aproximadamente 2.170 indígenas.

⁴ Estão localizados no Alto Rio Nhamundá, entre região nordeste fronteira do Amazonas com o Estado do Pará. São aproximadamente 819 indígenas distribuídos em sete aldeias e autodenominam-se “Wabu”. Falam a língua Hixkaryana que pertence ao troco Karib.

Geografia e Pedagogia. Constatamos que alguns alunos selecionados desistiram do curso e outros nem se matricularam.

Embora haja uma política diferenciada para o acesso desses estudantes, não há um programa ou ação de integração à nova realidade que é a universidade. Todos os alunos estão sob a mesma condição de estudos. Neste sentido, observamos que os universitários que saíram de sua comunidade indígena sofrem grande dificuldade de adaptação, sobretudo com a língua portuguesa. Não há até o momento nenhuma atividade de reforço ou fortalecimento do uso instrumental da língua portuguesa para os indígenas que a usam como segunda língua. Este fato aparece nas verbalizações dos professores que reclamam do pouco conhecimento que os indígenas possuem da língua oficial. Esta limitação linguística afeta diretamente no desempenho acadêmico destes estudantes.

Em relação à língua indígena ponderamos três aspectos fundamentais que se desdobram em um contínuo: I. Conhecimento e uso da língua indígena como língua materna; II. Pouco conhecimento e uso da língua indígena que aparece como segunda língua, e III. Nenhum conhecimento da língua indígena. No primeiro grupo estão os que nasceram na área indígena e vieram para a cidade estudar. No segundo e terceiro grupos estão os que nasceram na cidade e tiveram pouco ou nenhum contato com a língua indígena da sua etnia, no entanto sentem o desejo de aprendê-la e usá-la em determinados contextos.

Todos os grupos enfatizam a importância e a necessidade de falar a língua de sua etnia como uma marca da sua identidade indígena. Os que não a sabem, expressam sentimento de vergonha por lhe atribuir um caráter essencial à cultura da sua etnia de origem. Portanto, conhecer e saber falar a língua da etnia é um status social dentro da comunidade indígena, uma vez que demonstra respeito às tradições e reconhecimento do valor da cultura.

Ele sempre fez de tudo para nós tentarmos não nos esquecermos de nossas raízes. E a nossa mãe não é tanto de falar na língua, mas quando é no interior ela não perdeu esse costume [...]. E pra que ensinar nossa língua na cidade se o que a gente fala é o português. Agora tem esse choque. Como nos comunicarmos com os nossos avós se eles não sabem algumas palavras. Mas quando nós estamos lá, nós nos sentimos de lá. É voltar pra casa mesmo. E quando nós estamos aqui, nós nos adequamos aqui. Então nós nos adaptamos ao meio em que estamos para tentar nos comunicar melhor forma possível. (entrevista 01)⁵

⁵ Os alunos entrevistados solicitaram que seus nomes não fossem citados no texto a fim de resguardarem suas identidades indígenas.

Nesta verbalização se retoma a diferença entre a aldeia indígena e a cidade que se concretiza no uso da língua oficial. A aldeia, referida como interior é um espaço onde estão as origens, é um “lá” que está para além dos limites da cultura branca. Dentro dos limites da civilização branca não se permite usar a língua indígena. A língua, pois se correlaciona a demarcações de territórios, pois uma vez na comunidade nativa, os indivíduos também devem tomar outras atitudes discursivas. Daí quando se retorna para visitar os avós na reserva, não cabe mais usar a língua portuguesa, mas a língua de uso local.

Aqueles que não conhecem a língua da sua etnia manifestam um sentimento de perda e lacuna em sua identidade cultural, uma ausência que necessita ser preenchida para que se sintam inteiros em relação ao seu povo. Este desconhecimento também gera uma vergonha frente aos mais velhos da família e aos parentes que moram na tribo. A língua passa a ser negociada como um passaporte entre as duas culturas. De todas as características culturais a única que não pode ser esquecida é a língua da etnia. Conhecê-la possibilita retornar à tribo com valor e reconhecimento, mesmo que certos costumes tenham sido negligenciados. Conhecer a língua é essencial para a identidade pois ela se constitui como uma ponte quando as distancias territoriais aumentam. Portanto, somos levados a supor que para ser reconhecido como indígena na cidade, tem-se como condição mínima saber a língua da etnia. Caso contrário, este indivíduo encontra-se em total processo de distanciamento e negação da sua identidade histórica e cultural.

Um outro objetivo que eu tenho é de quando me formar voltar lá pra área, lá pra dentro pra que eu possa aprender a falar de novo [...] porque é muito importante a gente reavivar a cultura dentro da gente, reconhecer nossa cultura. Porque se a gente não reconhece nossa cultura é com se a gente vivesse uma mentira?! Quer dizer eu sou indígena e não sei falar a língua. Eu não sei fazer o artesanato. É como se eu fosse uma índia sem cultura. [...] então pra mim seria importante voltar a aprender a falar. É uma coisa fundamental. (entrevista 08)

O problema apontado pelos indígenas urbanos não é estar na cidade e se mascarar ou executar papéis desempenhados pelos brancos, mas esquecer suas origens e a história da sua família. Esquecer ou não saber a língua do seu povo é então uma perda do sentimento de pertencimento; como se vivesse fora de lugar ou uma mentira. A identidade dos indígenas urbanos não está associada ao território geográfico, mas no compartilhamento e reconhecimento de determinadas práticas socioculturais, dentre estas, a língua é mais fundamental. Portanto, continua-se sendo indígena fora da aldeia

ou mesmo tendo nascido fora da área, uma vez que este indivíduo reconheça suas origens e pratique as atividades culturais de sua etnia – o conhecimento e o uso da língua é o mais importante.

Aos que nunca tiveram acesso à língua de seus pais e avós indígenas, cabe-lhes um processo de retorno às origens através do aprendizado da língua de seu povo. Através da aprendizagem da língua, os indivíduos parecem se sentir reconectados com a sua identidade histórica, sem precisar retornar a viver na aldeia e adotar um comportamento considerado exótico na cidade.

O conhecimento da língua da etnia se apresenta sob um determinado ângulo como uma porta de reentrada ou reiniciação ao seio da comunidade. Para ser um índio, é preciso saber se comunicar com os outros parentes. Todos os parentes são cúmplices e compartilham de um mesmo bem e valor que só pode ser vivenciado na língua. Os parentes falam uma mesma língua. Se há alguém que não a fala, este não pode ser considerado um parente. Logo, não pertence à aldeia. Os laços da aldeia ultrapassam os limites territoriais e étnicos.

Papai queria matrícula pra cá, se transferir pra cidade, só que eu não quis, porque eu não sabia falar português. Ai o papai diz, você vai, você vai aprender tudo lá. Eu pensei. Tá bom eu vou lá então. Ai aqui eu aprendi um pouco. Vou fazer cinco ano estudando na cidade. (entrevista 04)

Por fim, há uma compreensão de que as culturas não estão imunes aos processos de contato e mútuas interferências. Na fala acima, a jovem relata a importância do indígena se locomover para a cidade a fim de aprender certos valores e conhecimentos da sociedade envolvente que venham a ser úteis para a aldeia. Não se vislumbra o isolamento, mas novas relações de mútua colaboração. As famílias indígenas reconhecem a importância da formação escolar para seus filhos, e apoiam sua permanência no espaço universitário. As hostilidades são amenizadas em uma atitude de reconhecimento das diferenças e autoreconhecimento das identidades culturais em devir.

A universidade se configura como um novo espaço de fronteira e encontro cultural das etnias. Os povos indígenas da Amazônia agora também reivindicam o seu direito à educação superior, e neste processo tanto índios e não-índios são impelidos a repensarem e a inaugurarem novas identidades, uma vez que o movimento da história não para e outras formas de relações se instituem.

Bibliografia

- BAINES, S. G. “As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade”. *Revista Brasil Indígena*, Brasília, DF, v.1, n.7, nov./dez., 2001.
http://www.funai.gov.br/ultimas/artigos/revista_7.htm.
- BALANDIER, G. *Antropologia Política*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.
- BARTHES, F. *Los grupos étnicos e sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. FEC, México D.F. 1976.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CASTRO, E. V. C.; CUNHA, M. *Amazônia – Etnologia e História Indígena*. São Paulo: NHII/USP, 1993.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- SHAHNINS, M. *Sociedades tribais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- WEINREICH, U. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A MARCAÇÃO DE PLURAL NO SINTAGMA NOMINAL NO PORTUGUÊS POPULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Gilberto Almeida MEIRA (UESB)
Vânia Raquel Santos Amorim (UESB)

1 INTRODUÇÃO

A teoria da variação e mudança linguística, também conhecida como teoria variacionista, se constitui em um marco histórico em termos de estudos e pesquisas linguísticas no âmbito da ciência da linguagem. William Labov, o nome mais representativo da sociolinguística, foi quem lançou, de fato, as bases tanto de natureza teórica quanto empírica para se estudar os fenômenos linguísticos. Para ele, “será necessário aprender a ver a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada” (LABOV, 2006, p. 35).

Essa nova maneira de encarar a língua, não mais como um sistema homogêneo e estável, mas como uma atividade social intrinsecamente variável, instável, mutante, que está permanentemente em desconstrução e reconstrução, põe em evidência a seguinte constatação: “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como força social imanente agindo no presente vivo” (LABOV, 2008, p. 21). Essa percepção de Labov é reflexo de uma indagação que ele, juntamente com Weinreich e Herzog, haviam feito em relação à heterogeneidade e a abordagem estrutural da língua. Para eles “se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade?” (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006, P. 35).

A variação linguística é uma realidade incontestável. Conforme Bagno (2007, 39-40), “ocorre em todos os níveis da língua: variação fonético-fonológica, variação morfológica, variação sintática, variação semântica, variação lexical e variação estilístico-pragmática”. Além disso, os fenômenos são condicionados extralinguisticamente, o que significa que fatores sociais como origem geográfica, grau de escolarização, idade etc. têm um grande peso na ocorrência de determinadas variantes. Esse dado só faz corroborar a tese de que não dá para discutir a diversidade linguística sem levar em conta a diversidade social.

Para o presente estudo, pretende-se debruçar sobre a variação da marcação de plural no sintagma nominal (doravante SN) no português popular de Vitória da Conquista. O estudo

se justifica uma vez que tal fenômeno tem sido objeto de investigação de autores renomados, tais como: Maria Marta Scherre, Anthony Julius Naro, Rodolfo Ilari¹, entre outros. Além do mais, se constitui de uma revisão teórica acerca da pluralidade no SN, tendo em vista não só refletir a respeito de mais um dos inúmeros fenômenos sociolinguísticos presentes no português popular, mas, sobretudo, fomentar um olhar muito mais científico relativo ao vernáculo a fim de superar a visão estigmatizada que ainda impera em relação às variedades linguísticas de menor prestígio social.

2 REVISÃO TEÓRICA ACERCA DA MARCAÇÃO DE PLURAL NO SINTAGMA NOMINAL NO PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL

É mais que evidente que a marcação de plural no sintagma nominal se constitui em um fenômeno linguístico que se encontra, no vernáculo brasileiro de modo geral, em estado de variação. E aqui é pertinente destacar que o termo vernáculo é concebido conforme a definição dada pelo norte-americano William Labov (1972), a saber: “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala”. Nesse sentido, não há dúvida de que o vernáculo é a fonte mais segura para a investigação dos fenômenos de mudança linguística, como é o caso da variável: marcação de plural no sintagma nominal.

Por estar no plano morfossintático, portanto no nível mais profundo da variação linguística, a variável supracitada tem sido digna de estudos minuciosos. Até porque, quando se trata de variação morfossintática, é preciso levar em consideração que o que está em jogo são os usos diferenciados que cada grupo social faz dos recursos gramaticais da língua.

Assim sendo, para a resolução de problemas relativos aos fenômenos como o do plural no sintagma nominal muitos pesquisadores têm se apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria da variação e mudança linguística, cujos nomes de maior relevo sem dúvida são os dos americanos Labov, Weinreich e Herzog. Ambos tiveram a percepção inaugural do quanto a língua é dotada de heterogeneidade ordenada e, por isso mesmo, não deixaram de reconhecer o quanto heterogênea e ordenada é a competência dos falantes. Os estudos sociolinguísticos subsequentes a esses teóricos abraçaram a perspectiva metodológica

¹ Scherre (1988) em sua tese de doutorado faz uma reanálise do plural no sintagma nominal no português. Naro (2003), entre as diversas obras publicadas, escreveu com Scherre “Estabilidade e mudança linguística em tempo real: a concordância de número.” Ilari organizou a “Gramática do português falado” na qual se analisa a indicação de pluralidade no sintagma nominal no corpus do projeto Nurc.

da variação e adentraram no universo aparentemente caótico da língua falada, haurindo daí excelentes materiais que só fazem reforçar a tese de que tanto a variação no nível da língua quanto a variação motivada por algum fator de ordem social, condicionada, portanto, extralinguisticamente, apresentam ordem do ponto de vista semântico e pragmático. Além disso, são plenamente funcionais, oferecendo, conforme Bagno (2007, p. 48), “todos os recursos necessários para que os falantes interajam socialmente”.

No interior de toda a abordagem variacionista encontra-se o português popular do Brasil. E dentre os inúmeros fenômenos sociolinguísticos investigados na imensidão de um país com dimensões continentais, encontra-se o plural no SN. De acordo com Tarallo (2002, p. 8), em relação à varável em questão, são duas as variantes que ele chama de adversária do campo de batalha da variação: a presença do segmento fônico /s/ e a ausência desse segmento, ou seja, a forma “zero”. E como o plural na norma padrão do português brasileiro é marcado redundantemente ao longo do SN, isto é, no determinante, no nome-núcleo e nos modificadores-adjetivos, o que se tem verificado nos estudos linguísticos é uma forte tendência à eliminação do plural redundante, marcado em geral só nos determinantes, sobretudo nos momentos de interação mais espontâneos e menos monitorados da fala.

Ora, esse dado sugere a possibilidade de se pensar até que ponto a marcação de plural no SN pode ser considerada um traço gradual ou um traço descontínuo². Em outras palavras: trata-se de um traço linguístico que faz parte do vernáculo brasileiro mais geral ou estaria restrito à fala dos brasileiros de origem social humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade?

As pesquisas sociolinguísticas realizadas a partir da gravação das falas de diversos informantes em várias partes do país, como bem atesta o projeto Nurc, apontam para uma certa uniformidade do fenômeno da variação do plural no SN, sobretudo entre as classes sociais menos privilegiadas, semi-escolarizadas ou sem nenhuma escolarização. O que não significa que o fenômeno não se manifeste entre pessoas escolarizadas nos momentos de menor monitoramento da fala.

Mas o certo é que nos estudos sociolinguísticos a regra de concordância nominal entre os elementos flexionáveis do sintagma é tratada como uma regra variável. E nesse

² Bagno (2007) discute tais traços, afirmando que os descontínuos são os fenômenos linguísticos que sofrem a maior carga de discriminação e preconceito na sociedade. Enquanto os graduais aparecem na fala de todos os brasileiros, independente da origem social.

sentido, vale ressaltar as palavras de Bagno (2007, p. 42): “numa perspectiva científica, regra é tudo aquilo que revela uma regularidade”. Ou seja, uma regra que ora se aplica, ora deixa de se aplicar, em decorrência da atuação de determinados grupos de fatores, sejam eles de natureza linguística ou extralinguística.

Porém, alguns estudos extremamente significativos realizados, principalmente, por Scherre (1988) revelam que o tratamento dado à variação do plural no SN precisa ir para além dos domínios dos condicionamentos sociais, bem como da posição linear³ que cada elemento ocupa no sintagma. Com isso, a autora vai de encontro aos primeiros estudos variacionista que consideravam tal posição como a variável linguística mais importante já que, de acordo com Naro e Scherre (2007, p. 37), essas pesquisas iniciais mostraram que “a primeira posição do SN favorece variavelmente a presença da marca explícita de plural e as demais desfavorecem-na”.

A abordagem de Scherre é muito mais perspicaz uma vez que a consideração em torno da posição linear como determinante para a incidência do plural no primeiro elemento do SN encobriria, segundo ela, regularidades linguísticas importantes. Por isso mesmo ela desenvolveu uma abordagem analítica, de natureza morfossintática, considerando três variáveis: posição linear, classe gramatical e marcas precedentes. Assim, para Scherre (1996), a relação entre classe gramatical e a posição, no que se refere aos elementos não-nucleares, deve ser considerada por meio da distribuição de tais elementos ao redor do núcleo, sem importar, necessariamente, nem a classe nem a posição linear, mas, acima de tudo, a distribuição da classe não-nuclear em relação ao centro, isto é, ao núcleo do SN. Com isso, a autora demonstra que as classes não-nucleares antepostas são mais marcadas do que as pospostas. Resumidamente falando: não é o adjetivo que seria pouco marcado, mas o adjetivo posposto. Não seria também o quantificador pouco marcado, mas o quantificador anteposto.

De fato, não há como negar que certas posições dos elementos constituintes do SN acabam favorecendo a presença de marcas de plural ao passo que em outras a frequência é muito menor. Desta forma, as análises realizadas em um corpus de língua falada não podem prescindir de fatores importantes para se compreender mais detidamente a incidência das variantes indicadoras de pluralidade no SN. Nesse sentido, nada mais relevante do que a classificação adotada pela Gramática do Português Falado, organizada por Rodolfo Ilari

³ Conforme a Gramática do Português Falado (2002), organizado por Rodolfo Ilari, “ a posição linear diz respeito ao lugar que o elemento sob análise ocupa no sintagma nominal no sentido estritamente linear”.

(2002, p. 106), na qual o fenômeno aqui discutido em nível teórico é tratado levando em conta “as variáveis linguísticas e extralinguísticas que levam à presença ou à falta de marcas de plural”.

No texto em questão, cujo capítulo dedicado ao plural no SN é assinado pelas autoras Odette G. L. A. de Souza Campos e Ângela C. S. Rodrigues, tais variáveis são subdivididas em fatores condicionantes que determinam a ocorrência das variantes: presença/ausência nos elementos do sintagma. No caso das variáveis linguísticas, por exemplo, as autoras consideram dois grupos de fatores: um de natureza fônica e outro de natureza morfossintática. O que parece de fato contribuir significativamente para uma explicação muito mais eloquente acerca do fenômeno aqui debatido. Assim, muito mais do que a simples distribuição linear dos constituintes do SN, considera-se, sobretudo, os processos morfofonológicos de formação do plural, tonicidade do item singular e número de sílabas do item singular. Isso, é claro, em relação ao fator de ordem fônica que lida, acima de tudo, com o princípio da saliência fônica⁴.

No que tange ao fator de ordem morfossintática, parece desnecessário qualquer consideração uma vez que a mesma já fora feita logo acima ao se discutir a abordagem analítica de Maria Marta Scherre.

As variáveis extralinguísticas, por sua vez, também conhecidas como variáveis sociais, são de extrema relevância para se analisar a aplicação da regra intuitiva do falante no processo de pluralização dos elementos do SN. De acordo com Campos e Rodrigues (2002, p. 117), os critérios adotados na coleta do material do Nurc-Brasil sugerem os seguintes fatores sociais: sexo, idade e procedência dos informantes. Obviamente, que outros fatores não podem ficar de fora, como é o caso do nível de escolarização, só para citar mais um entre vários.

Por sinal, é importante salientar que Scherre (1988) considerou tal fator preponderante em sua reanálise das marcas de plural no SN. Para ela, entre os falantes semi-escolarizados a inserção da marca de plural no primeiro elemento do SN é muito mais favorecida, ao passo que nas demais posições há uma queda gradativa em função do cruzamento entre as variáveis: posição, classe gramatical e marcas precedentes, já citadas no presente trabalho.

⁴ Trata-se de um princípio introduzido nos estudos linguísticos graças, sobretudo, a Naro e Lemle (1977). Esse princípio “consiste em estabelecer que as formas mais salientes, e por isso mais perceptíveis, são mais prováveis de ser formalmente marcadas do que as menos salientes” (CAMPOS e RODRIGUES, 2002, P. 107).

Portanto, a correlação entre grau de escolarização e o fenômeno da variação da marcação de plural no SN se constitui teoricamente e, conforme pesquisas já realizadas, empiricamente como fator determinante para uma maior ou menor ocorrência da norma gramatical detentora de maior prestígio social.

Essas breves considerações aqui expostas não esgotam em hipótese alguma a discussão referente à marcação de plural no SN. Ao contrário, só fazem reforçar mais ainda a convicção de que o estudo analítico e descritivo da ocorrência das variantes correspondentes a tal variável constitui em um instrumento fundamental para o estabelecimento do que seria mais uma das inúmeras características do português popular do Brasil.

A análise apresentada logo abaixo comprova o quanto o fenômeno da variação de plural no SN segue uma certa uniformidade diatópica no que concerne aos fatores de natureza linguística e extralinguística que determinam as ocorrências das variantes entre os falantes.

3 ANÁLISE DOS DADOS

As abordagens a seguir tomam como objeto o *corpus* do PPVC (Português Popular de Vitória da Conquista), constituído com auxílio do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo Janus/UESB. Para proceder à análise das ocorrências de marcas de plural nos constituintes do sintagma nominal das amostras de oito informantes, foram consideradas as variáveis linguísticas e extralinguísticas.

Na análise dos dados, dentre os fatores de natureza linguística, tais como: fônicos e morfossintáticos, foram levados em consideração apenas estes últimos uma vez que os mesmos parecem ser determinantes para se aferir a frequência em que ocorre a presença ou a ausência de pluralidade nos elementos que compõem o SN da amostra em questão. Obviamente, que um número maior de falantes envolvidos na pesquisa não dispensaria em hipótese alguma os fatores fônicos que lidam, sobretudo, com o princípio da saliência fônica, conforme estabelecido por Lemle e Naro (1977). Além disso, fatores sociais ou extralinguísticos, como escolarização, sexo e faixa etária são considerados como possíveis condicionantes da aplicação ou não da concordância de número.

No que se refere ao cômputo geral dos dados, vale destacar que para o presente estudo optou-se por levar em conta: SNs com todas as marcas formais de plural, SNs com algumas marcas ou apenas uma marca de plural e SNs contendo um numeral como primeiro elemento. Assim sendo, é possível apresentar os seguintes resultados obtidos:

Tabela 1
Resultado geral⁵

Total de ocorrências	540
Formas flexionadas	162
Formas não-flexionadas	378
Percentagem de formas flexionadas	30%
Percentagem de formas não-flexionadas	70%

O resultado geral da tabela acima permite pensar nas circunstâncias em que ocorrem tanto a marcação de plural ao longo do SN quanto à subversão da ordem canônica em que apenas um ou alguns dos constituintes são pluralizados. Para uma melhor compreensão e interpretação dos dados, julga-se pertinente traçar o perfil sociocultural dos informantes envolvidos na pesquisa sociolinguística. Assim, o estudo se valeu das amostras de fala de oito entrevistados, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Quatro deles sem escolaridade nenhuma e faixa etária entre 65 e 83 anos. Enquanto os outros quatro frequentaram até a 4ª série e com idades entre 28 e 36 anos. Com tais informações, e tendo em vista a variável linguística de natureza morfossintática utilizada na presente análise, foi possível a efetuação de cálculos de frequência e de percentagem, conforme descrição na tabela acima e que servirão de base para as discussões.

Os dados relativos à variação de marcas de plural ao longo do SN revelaram, de acordo com a tabela 1, que no universo de 540 ocorrências de sintagma, 30% delas foram redundantemente marcadas, como prevê a norma. Porém, os 70% dos casos em que não ocorreram a marcação redundante parece ter obnubilado as formas flexionadas, o que exige, portanto, uma atenção especial no sentido de se encontrar possíveis explicações para tal fenômeno. Para tanto, partindo de uma perspectiva morfossintática na qual algumas variáveis não podem ser prescindidas da análise, como é o caso da *posição linear*, da *classe gramatical* e das *marcas precedentes*, é possível estabelecer um panorama das ocorrências segundo cada variável, o que certamente possibilitará uma visão mais privilegiada acerca da variação do plural no SN.

⁵ A análise linguística se concentra, sobretudo, nas formas não-flexionadas, concebendo as mesmas como todas aquelas ocorrências de pluralidade no SN que fogem da norma padrão da língua portuguesa.

Nesse sentido, é relevante considerar, preliminarmente, o papel da posição linear em que os elementos do SN ocupam e que interferem na marcação ou não de plural. Tal posição já fora considerada a mais importante nos estudos variacionistas, embora as pesquisas mais recentes empreendidas, sobretudo, por Scherre (1988) demonstrem a necessidade de considerar outras variáveis, que junto com a posição linear, permitem uma melhor fundamentação do fenômeno.

Assim sendo, os dados do corpus em análise apresentam as seguintes configurações em relação à posição linear: das 378 ocorrências de SNs não flexionados, conforme a norma padrão, 376 receberam marcas de plural apenas na primeira posição. O que reforça a conclusão de Scherre (1988) de que é em tal posição que há um maior índice de marcas de plural, enquanto nas demais há uma queda acentuada. Ou seja, o falante ao marcar apenas a primeira posição, acaba considerando redundante a marcação das demais. Essa variação tende a ocorrer entre falantes da norma culta, nas situações de menor monitoramento da fala, evidentemente, mas é entre as pessoas que não têm ou não tiveram acesso à cultura letrada que o fenômeno se manifesta tal qual uma regra quase que categórica. Foi o que se pôde constatar nas transcrições das falas dos oito informantes envolvidos na pesquisa. A título de ilustração, vale reproduzir aqui algumas ocorrências do corpus: *As mão sarou, os ouvido doía, umas bagunça, só comia as manga mermo, meus fi sempre vêm, caia os cabelo, as coisa foi miorando, aí amarrava umas corda no pé, meus irmão trabaiava*. Em apenas duas ocorrências foram possíveis encontrar a flexão de número na segunda posição do SN, conforme transcrição a seguir: *todos os material, nas suas faculdade*.

Um dado curioso tem a ver com a presença de numeral na primeira posição do SN e que fora detectada em grande quantidade nas transcrições. Trata-se de um elemento marcado semanticamente como plural e que, por isso mesmo, induz o falante a não flexionar o substantivo subsequente. É o que se pode constatar das seguintes transcrições: *eu tinha treze ano, quatro dia em Porto Seguro, tinha três professor, dez hora ela toma café, era oitenta litro, chegava sete hora*.

Por sinal, o numeral se encaixa perfeitamente no segundo fator de ordem morfossintática, conhecido como classe gramatical, que exerce um peso significativo nas ocorrências de variação de plural nos SNs. As amostras do corpus revelam o que muitos pesquisadores já haviam constatado, ou seja, enquanto os substantivos e adjetivos favorecem o apagamento de -s plural, os determinantes o retêm. Assim, entre as 378 formas não flexionadas redundantemente ao longo dos SNs, em somente três casos verificou-se a

marcação de plural nos substantivos, certamente por estes não terem sido antecidos por qualquer determinante, estando, portanto, na condição de núcleo na primeira posição: *compramu laranjas azeda, era pessoas braba, tinha lugares diferente*.

Quanto ao fator marcas precedentes, foi possível observar que a presença de marcas de plural à esquerda dos núcleos, sejam elas formais ou semânticas, acabou inibindo consideravelmente a presença de formas marcadas subsequentes. O que, de certa forma, parece ir de encontro às constatações de Scherre (1988) que, apoiada na propriedade funcionalista que teria a língua no sentido de agrupar formas semelhantes a partir dos processos mentais de associação, mais conhecido como processamento paralelo; concluiu que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros. Obviamente, que seria necessário um número muito maior de informantes para se chegar a resultados mais conclusivos.

Em relação às variáveis sociais, apenas a escolarização se mostrou mais determinante para a pluralização dos constituintes do SN. Assim, entre os 162 sintagmas nominais marcados de acordo com a norma padrão, 70% foram realizados pelos informantes com grau de escolarização até a 4ª série. As variáveis sexo e faixa etária não se destacaram tanto em termos de indicação de pluralidade, ficando no percentual aproximado de 50%.

Embora este estudo careça de um rigor mais científico em relação à análise dos dados, explorando de forma mais objetiva um número maior de variáveis linguísticas tanto na perspectiva atomística quanto não atomística, se constitui em um esboço preliminar de uma pesquisa muito mais aprofundada a ser realizada na comunidade de fala de Vitória da Conquista, tendo em vista a constituição de um corpus do português popular no qual seja possível conhecer com mais propriedade o estado real em que se encontra a variação da marcação de plural no SN.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo embora não seja conclusivo em relação à variação de pluralidade nos elementos do SN, no português popular de Vitória da Conquista, por conta, principalmente do número de informantes do corpus, permite, por sua vez, a seguinte reflexão: o homem em estado bruto, isto é, não lapidado pela cultura letrada, tende a acompanhar, linguisticamente, a inclinação natural da língua, a saber: mudança e variação.

O fenômeno da variação de marcas de plural no SN se insere em um contexto bastante revelador no que diz respeito à realidade sociocultural dos falantes. São normalmente indivíduos oriundos das classes menos privilegiadas, com pouca ou nenhuma escolaridade,

com um vocabulário muito restrito, porém, bastante fértil em termos de comunicação. Por isso, nada mais justificável do que conhecer os prováveis fatores condicionantes que determinam a convivência de variantes em espaços sociais extremamente diversificados.

O alto índice da variante *-s* apenas na primeira posição linear do SN já levou alguns linguistas a elucubrações dignas de nota. De acordo com Guy (1989), houve uma enorme contribuição da morfossintaxe africana ao português popular do Brasil. Ele chega a afirmar que

os protocioulos falados pelos africanos no reino espanhol e português na origem não apresentavam flexão de plural, e expressavam a pluralidade, quando houvesse necessidade, por meio de algum elemento no início do SN. Este padrão de colocar a marca de plural no início do SN bem poderia ter sido baseado em um padrão africano (GUY apud Scherre e Naro, 2007, p. 37).

Scherre e Naro (2007), por sua vez, fizeram um estudo minucioso e histórico acerca dos traços estruturais que condicionam a variação de pluralidade no SN e concluíram que as ocorrências de marcação não redundante presentes no português popular moderno do Brasil são resultados do que eles chamam de

deriva secular inerente na língua trazida de Portugal, indubitavelmente exagerada no Brasil pela exuberância do contato de adultos, falantes de línguas das mais diversas origens, e pela nativização desta língua pelas comunidades formadas por estes falantes (NARO & SCHERRE, 2007, p. 69).

De fato, é preciso reconhecer que o português que veio para o Brasil, no período colonial, foi o português de pessoas de baixo nível social. Os primeiros portugueses que chegaram por aqui, na sua grande maioria, não sabiam ler. Eram completamente analfabetos. Falavam, portanto, o português popular de Portugal. E as pesquisas realizadas por Naro e Scherre (2007) confirmam que ao comparar o português popular do Brasil com o português popular de Portugal, é possível detectar o mesmo fenômeno de variação de plural no SN, porém com frequência diferente.

Parece não haver um consenso entre os estudiosos quando se trata de explicar as diferenças entre o português brasileiro e o europeu recorrendo às noções de crioulização e descrioulização. O linguista Adolfo Coelho (1881) chegou a lançar no século XIX a hipótese de que algumas características sintáticas do português do Brasil se constituiriam em uma

prova cabal de sua origem crioula, como é o caso do fenômeno da ausência de concordância nos adjuntos internos do sintagma nominal.

De acordo com Ilari e Basso (2009, p. 73), imbuídos em defender a unicidade entre o português brasileiro e o europeu, a perspectiva de origem crioula do PP foi combatida de forma ferrenha, no final dos anos 1950, por alguns dos mais renomados filólogos da época, como Serafim da Silva Neto, Celso Cunha, Antenor Nascentes e Sílvio Elia.

O debate parece ter adquirido uma maior projeção nos últimos anos entre a geração mais recente de pesquisadores. Assim, para Rosa Virgínia Mattos e Silva e Dante Lucchesi (apud Ilari e Basso, 2009, p. 73),

“(...) o português do Brasil teria surgido por um processo que lembra de algum modo a crioulação, se não pelos resultados alcançados, pela íntima convivência que houve no Brasil-Colônia entre o português, as línguas indígenas e as línguas africanas. Os argumentos para essa crença provêm da demografia histórica e da história da educação brasileiras”.

Em todo caso, a teoria de que a variação de concordância nominal no SN tenha uma matriz crioula ou tenha sofrido influência de pidgin parece partir de uma tendência equivocada em comparar o português popular do Brasil com o português padrão de Portugal ou até mesmo do próprio Brasil. O que parece não contribuir em nada com o debate uma vez que o fenômeno da variação aqui discutido, assim como todos os demais fenômenos do português popular, apresenta uma uniformidade surpreendente, num país de dimensões continentais como o Brasil, a ponto de as frequências variarem de região para região, mas as estruturas serem sempre as mesmas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ILARI, Rodolfo. **Gramática do português falado**. 4^a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. V. II: Níveis de análise linguística.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2009.

- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATEUS, Maria Helena Mira. Et al. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2003.
- NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Garimpo das origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.
- _____. **Reanálise da concordância de número em português**. 472 p. [Tese de Doutorado em Linguística]. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2002.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A CONVERSAÇÃO JUVENIL: ORGANIZAÇÃO TEXTUAL E FAMILIARIDADE

Gisele Braga Souza (UFPA/CAPES)

1 Para início de conversa

A linguagem, além de ser concebida como mediadora entre o pensamento e o mundo e como código pelo qual são elaboradas as mensagens no processo de comunicação, também é forma de ação ou interação. Por meio da linguagem os indivíduos podem agir e interagir na sociedade em que estão inseridos. É por isso que um ato de linguagem é essencialmente um ato social. Sempre que um indivíduo interage pela linguagem, ele deseja alcançar certos objetivos, estabelecer relações, provocar reações, ou seja, há a intenção de atuar sobre o outro de determinada maneira.

Dessa forma, observa-se que questões linguísticas se refletem em interfaces comportamentais e culturais, e são, também, por elas influenciadas, demonstrando, assim, que atividades de linguagem são, sobretudo, atividades sociais, de engajamento social, de troca e em função do “outro” com quem se forma o par, o grupo. Dessa maneira, é na conversa do dia a dia que a interação como exercício social da linguagem se manifesta por excelência. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada objetivou investigar a estrutura das conversas, levando em consideração o nível de interação, as marcas distintivas, de grupos de jovens familiarizados e não familiarizados.

No presente artigo, primeiramente, são explorados os fundamentos que caracterizam a conversação enquanto forma de interação. Nesse momento, é feito um aprofundamento teórico acerca da Análise da Conversação e da conversação em si. Posteriormente, a conversação juvenil – objeto de estudo da pesquisa – ocupa o centro das atenções: o viés metodológico, a caracterização dos sujeitos, a descrição e a análise do *corpus* e os resultados da pesquisa, são apresentados. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca do estudo desenvolvido.

2 Um pouco de fundamentação teórica

Todos os tipos de interação face a face, tanto os eventos comunicativos do dia a dia quanto os institucionalizados (entrevista, aula, palestra, etc.), constituem objeto de estudo da

Análise da Conversação (AC). Na década de 1980, Luiz Antônio Marcuschi foi pioneiro nesta área de estudo no Brasil ao lançar o livro “Análise da Conversação”.

Em relação à metodologia, a Análise da Conversação trabalha apenas com dados empíricos obtidos em contexto real. Portanto, as conversas artificiais, como as presentes em novelas, filmes e peças teatrais, por mais naturais que possam parecer, estão fora do campo a ser estudado. O objeto da AC é a conversação natural, a qual é produzida em situações reais. Sendo assim, é necessário que a coleta de dados seja realizada por meio de gravações ou filmagens, a fim de que o analista possa transcrever as falas e desenvolver a sua análise.

Quanto à transcrição, Marcuschi (2000) afirma que não existe a melhor maneira de fazê-la. De acordo com o autor, a transcrição varia de acordo com os objetivos do analista, devendo este contemplar o que for relevante para sua análise. O importante é que ela seja “limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSCHI, 2000, p. 9).

As normas para transcrição geralmente utilizadas são as elaboradas pelo Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (NURC). Tais normas podem ser encontradas em Dionísio (2009).

Por meio de seus estudos e recursos metodológicos, a Análise da Conversação pretende

[...] explicitar essas regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros; ou, em outros termos, decifrar a “partitura invisível” que orienta (sempre lhe deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 15).

3 A organização geral da conversa

No que diz respeito à organização geral, sabe-se que para haver conversação são necessários, no mínimo, dois interactantes e estes devem estar engajados na atividade conversacional, isto é, devem estar dispostos a executar determinadas regras.

Uma das normas instituídas na interação face a face consiste numa expressão muito conhecida: “fala um de cada vez”. Expressões como essa funcionam como marcas organizacionais, de maneira a disciplinar a atividade de fala. Na Análise da Conversação, essa

“vez de falar” recebe o nome de turno conversacional, o qual “pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (MARCUSCHI, 2000, p. 18).

Em interações simétricas, como a conversação, qualquer falante pode tomar o turno para si quando houver um espaço relevante para a transição, o qual pode se manifestar em pausas longas por parte de quem detém o turno, silêncio, entonação baixa, gestos, olhar, marcas de entrega de turno (que acha? concorda? então?), etc. No entanto, esses marcadores não são absolutos e, por vezes, esse espaço não fica muito claro. Em muitos casos, a transição de turno acontece após conjunções como “mas”, “aí”, “então”, possibilitando, em muito, a existência de sobreposições de vozes e assaltos ao turno.

Tanto as sobreposições de vozes (a fala durante o turno do outro) quanto as falas simultâneas (dois turnos sobrepostos) são ocorrências determinantes para a organização da conversa, já que, com elas, o sistema pode ficar bastante prejudicado. Nesse momento, a negociação entra em cena, funcionando como um mecanismo organizador. Para tal, são usadas expressões como “espere, não terminei de falar”, “deixe-me concluir”, etc., ou acontece de um interactante abdicar da fala em proveito do outro. Nesse último caso, quando quem abdica é o detentor da palavra no momento, fala-se em assalto ao turno.

Diante do que foi exposto até o momento, é possível constatar outra regra primordial da atividade conversacional: a alternância. Só por meio dela é possível haver diálogo. É por isso que a conversa se desenvolve com constante mudança de papéis: quem é emissor vira receptor e vice-versa. De acordo com Koch (2010), quando dois turnos são produzidos de maneira que um resulta na produção do outro, formando uma sequência estruturalmente padronizada, fala-se em pares adjacentes e entre eles estão: pergunta-resposta, convite-aceitação ou recusa, etc.

4 Conversando sobre o objeto de estudo: conversação juvenil

Um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da conversa é a faixa etária. Isso porque a idade é um dos aspectos que, além de definir a variedade linguística utilizada por determinado grupo social, determina o comportamento dos indivíduos. Segundo Alkmin (2011), os falantes jovens possuem um léxico particular, como o uso de certas gírias, por exemplo. Quando a interação é entre integrantes da mesma comunidade de fala, então, há certas palavras que são exclusivas, isto é, há uma gama de palavras que são partilhadas apenas

por determinados grupos, como, por exemplo, as tribos urbanas. Desse modo, é na juventude que a língua, enquanto expressão do pensamento, tem papel fundamental, pois serve como elemento de identificação.

A conversa, para os jovens, é o principal meio pelo qual eles interagem uns com os outros a fim de estreitar relações e ganhar espaço no seu lugar de convívio. Analisar como se estrutura a prática conversacional na juventude é uma tentativa de entender quais os mecanismos que os jovens utilizam para conquistar lugar na sua comunidade de fala, como resolvem conflitos interacionais, o que fazem para compreender e serem compreendidos. Responder essas entre outras questões constituíram-se no principal objetivo da pesquisa desenvolvida.

4.1 O viés metodológico

A pesquisa caracterizou-se, num primeiro momento, como pesquisa de campo e coleta de material para constituição do *corpus* a ser analisado posteriormente, de acordo com os pressupostos teóricos da Análise da Conversação.

A coleta de dados foi feita a partir de gravações das conversas estabelecidas entre os grupos de jovens com a devida permissão dos mesmos. Uma vez feitas as gravações, foram realizadas as transcrições das conversas, atendendo às codificações/notações próprias da Análise da Conversação. Em seguida, foi feita a análise dos elementos constitutivos da conversação, com o objetivo de estabelecer as distinções de desempenho entre os grupos familiarizados e os não familiarizados, as quais constituíram o subsídio para a identificação da estrutura conversacional dos jovens desses grupos.

Quanto à escolha das temáticas, isso se deu de duas formas: por livre escolha dos grupos e por sugestão da pesquisadora, nesse último caso, atendendo a temas que fossem de interesse e conhecimento do grupo. Os grupos tiveram, em média, dois participantes.

4.2 Sujeitos

É preciso abordar alguns fatores relevantes que influenciam as trocas conversacionais, isto é, os elementos que formam o contexto. Nesse sentido, foi desenvolvido o seguinte quadro contendo as características dos grupos que participaram da pesquisa:

Quadro 2: Características dos grupos que participaram da pesquisa.

	Número de participantes	Características Individuais	Grau de relacionamento	Assunto	Temática
Grupo 1	Diálogo	Estudantes de graduação, do sexo masculino, de 23 e 21 anos de idade.	Familiarizados	Espontâneo	Livros e autores
Grupo 2	Diálogo	Estudantes do ensino médio, do sexo feminino, de 18 e 19 anos de idade.	Não-familiarizados	Espontâneo	Vestibular/ música
Grupo 3	Triálogo	Um estudante do ensino médio, sexo feminino, e dois de graduação, sexo feminino e masculino, de 18, 21 e 25 anos de idade.	Não-familiarizados	Sugerido	Aborto
Grupo 4	Diálogo	Estudantes de graduação, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, de 21 e 20 anos de idade.	Familiarizados	Espontâneo	Filmes

Fonte: Dados da Pesquisadora.

Todos os participantes eram nascidos e residiam na região metropolitana de Belém.

4.3 Grupos familiarizados x Grupos não familiarizados

Como já se sabe, toda a interação face a face é formada por uma sequência de eventos, os quais, em conjunto, formam o texto falado. Esse texto, por sua vez, é construído coletivamente e está inserido em um determinado contexto. É com essa perspectiva que o analista deve trabalhar, levando em consideração as condições em que o texto falado é produzido, para, assim, compreender as regras que sustentam o desenvolvimento da prática conversacional.

O aspecto do contexto que esteve no foco da pesquisa foi a relação interpessoal. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), no nível relacional, dois fatores foram analisados mais

profundamente pelos estudiosos da conversação: o tipo de distância, horizontal e vertical, apresentada pelos interactantes no decorrer da interação, e o funcionamento da polidez.

Como a pesquisa se propôs a investigar a estrutura conversacional juvenil por meio da observação da desenvoltura apresentada por grupos familiarizados e não familiarizados entre si nas práticas conversacionais, as atenções estiveram voltadas para a relação horizontal, já que “o eixo da relação horizontal é um eixo gradual orientado, de um lado, para a **distância** e, de outro, para a **familiaridade** e para a **intimidade**” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 63, grifos da autora).

Na relação horizontal, os aspectos contextuais mais determinantes são: o fato de os interactantes se conhecerem muito, pouco, muito pouco, ou não se conhecerem, a natureza do laço socioafetivo que os une e o tipo de situação comunicativa (formal ou informal). Em relação ao primeiro aspecto, optou-se por classificar os grupos conversacionais em dois tipos: familiarizados e não familiarizados.

Sendo assim, os grupos familiarizados caracterizam-se por se conhecerem, serem íntimos e realizarem trocas conversacionais com frequência. Os grupos não familiarizados, por sua vez, são formados por pessoas que não se conhecem e nunca interagiram anteriormente.

4.4 Descrevendo e analisando o *corpus*

Como já exposto, foram utilizados quatro grupo conversacionais, dois grupos familiarizados e dois grupos não familiarizados. Para cada um, coube uma gravação. As gravações tiveram, em média, dez minutos cada, mas, para a apresentação do modo de análise, neste trabalho, houve a necessidade de fazer recortes, os quais contemplavam pelo menos um tópico conversacional.

Por meio da análise das conversações gravadas foi possível observar marcas estruturais características da sintaxe da fala, assim como estratégias utilizadas pelos falantes para elaborar sentenças, manter turnos e resolver conflitos interacionais. A seguir serão expostas as análises das gravações com as suas respectivas observações.

4.4.1 Análises das conversações dos grupos familiarizados

A primeira gravação, feita com um grupo familiarizado, foi realizada com dois estudantes graduação, em uma universidade, sem que eles soubessem que estavam sendo gravados. Isso contribui, em muito, para a preservação da espontaneidade da conversa. Em seguida, eles foram informados da coleta e aceitaram que o material fosse utilizado na pesquisa. Os dois estão identificados como H21 e H23.

H21 inicia o tópico conversacional, referindo-se ao autor Mallarmé. O turno de resposta de H23 é constituído por risos e a primeira manifestação linguística ocorre em uma sobreposição de vozes.

H21: ei bicho... eu tava lendo uns textos do Mallarmé... bicho depois de um tempo fica completamente doido né cara?

H23: (risos)

H21: escrevendo em PROSA assim... [tem hora que tu não entende nada doido

H23: [(incompreensível) que são bonitos cara

H21: alguns... mas ele faz umas elipses assim cara... (risos)

Após ceder o turno, H21, utilizando a pausa e os risos, tenta assaltar o turno de H23 – o que acarreta em sobreposição de vozes. No entanto, H23, por meio da entonação com a qual pronuncia o marcador “não”, consegue manter o turno.

H23: eu acho... os poemas em prosa dele mar/melhor do que os do Baudelaire... Baudelaire não tem [e...

H21: [não não tô falando dos poemas em prosa... eu tô [falando dos...

H23: [NÃO... porque eu considero poemas em prosa... ele diz que não é mas é (risos)... aquilo não pode ser considerado... texto sério né? que eu comprei o Divagações pô

H21: pô... realmente são divaga - ções cara (risos)

H23: são divagações... se tu não quiser chamar de... eu chamo de poema em prosa mas ele chama de diva/divagações né?

H21: não... eu tava falando dos textos críticos dele

H23: pois é... dentro do Divagações é que tem os ditos textos críticos... é... o Crise do Verso até que é um pouco crítico sim... é um pouco... ele mistura TUDO ali... uma hora ele começa a fazer tipo poesia... aí outra hora ele parte pra umas odes [aos caras que ele gosta e tal (risos)

H21: [é

H23: tem um /um /uma parte do livro que é só nome e assim... tipo... Baudelaire... não sei quem... não sei quem... Degas... não sei quem... aí tu vai lá pensando que é alguma crítica sobre o cara... aí é tipo umas VIAGENS assim... tipo uma ODE mesmo...

H21: eu levei o/eles tem lá também o::... os poemas em prosa do Baudelaire em francês mesmo... tem um monte de coisa lá

H23: o Baudelaire fez uma boa tentativa lógico... ele já tava se baseando noutra cara que eu sempre esqueço o nome

H21: cara... tu tem que ler em francês... e:: e não é não é pedantismo nem nada... mas é porque pode ser a melhor tradução do mundo mas... não é a mesma coisa...

H23: ah... mas eu tô falando da imagética mesmo... não é nem tanto da sonoridade e tudo mais... mas eu acho que algum/alguns/ mas alguns ele consegue fazer realmente poema em prosa... mas outros poemas são muito mais / muito mais próximos da prosa só

H21: é... tem muitos

Nota-se que mesmo com a sobreposição de vozes, H23 não perde a linha de raciocínio e dá continuidade ao turno.

H23: historinhas e tal... umas historinhas... mas o Baudelaire é também um cara inconstante né? (risos) ele mesmo ele mesmo falava... o direito de se [auto

H21: [nenhum desses caras era digno confiança

H23: [(risos)

de se autocontradizer (risos) ... o direito à contradição... ele defendia muito...

A segunda gravação, feita com um grupo familiarizado, também foi realizada com dois estudantes de graduação, em uma universidade, com a ciência dos mesmos. Isso refletiu um pouco no desenvolvimento da conversa, mas, ao longo do tempo, os participantes deixaram a ideia de que estavam sendo gravados de lado e a espontaneidade se sobressaiu. A interactante do sexo feminino está identificada como M21 e o interactante do sexo masculino como H20.

M21 é quem inicia o tópico conversacional *filmes* ao demonstrar uma impressão sua acerca de filmes japoneses:

M21: sei lá... filme japonês já me lembra coisa ruim... tipo... o grito (risos) ()

H20: filme japonês?

M21: é (risos) os filmes japoneses que eu assisti... que eu tenho na cabeça... são filmes de terror

H20: ah::

H20 assalta o turno de M21, inserindo um comentário que quebra a sua linha de raciocínio.

M21: aquele o grito... égua aquele [o grito...

H20: [é porque você não assistiu o filme da sakura cardcaptors... que eu tenho sabe?

(risos) tá desculpa... foi um comentário desnecessário

M21: é... foi... completamente... se P01 estivesse aqui ela dizia... ela ia dizer (risos) cada um tem o arcabouço cultural que merece né?

H20: tu gosta de sakura... não começa... (rindo)

Contudo, por meio da ênfase que M21 dá à palavra “terror”, ela consegue redirecionar a conversa para seu tópico inicial. Mais adiante, após a ocorrência de sobreposição de vozes, percebe-se uma simultaneidade de vozes, já que as falas de M21 e H20 iniciam no mesmo ponto, o que em nada atrapalha o prosseguimento do tópico por M21.

M21: não mas eu tô falando de filme de de de TERROR... aí eu lembrando daquela é é é/ égua... tem uma parte que é muito escrota... que o/ sabe que eu sou muito mole pra assistir filme de terror

H20: terror... eu não gosto muito de [terror

M21: [eu sou muito mole

H20: [[eu prefiro filme de comédia

M21: [[eu sou muito mole

H20: por isso que o P02 não sai comigo pra assistir filme de terror... ele briga comigo por causa disso... porque ele sai pra assistir os filmes que eu quero e eu não quero assistir os filmes que ele quer

H20: mas ele só quer assistir filme de terror?

M21: às vezes é... a maioria das vezes é ação... eu não posso assistir filme que eu queira... o único filme que a gente assistiu que EU escolhi foi o ensaio sobre a cegueira... e que ele gostou... porque o resto dos filmes que eu escolhi ele saiu reclamando... dizendo que não valia a pena que não sei o que que não sei o que mais (rápido)

H20: como quais?

M21: alice no país das maravilhas

H20: ah... não é legal... eu concordo com ele olha... eu acho que ele não é legal

Para demonstrar indignação perante a situação relatada, M21 dá ênfase a algumas palavras.

M21: égua mas eu tive que assistir percy jackson com ele... pelo amor de DEUS... e ele comentou o filme a semana INTEIRA...

H20: (risos)

M21: eu pô... eu vou assistir esse filme na sessão da TARDE P02... me RESPEITA (risos) como é que eu vou fazer um comentário crítico desse filme de merda? (risos)

H20: (risos)

M21: percy jackson e o ladrão de raios... ele pegou até o livro pra ler... meu deus... pessoas alienadas

H20: é sobre o quê?

M21: mitologia completamente norte-americana (risos)

H20: ah::

M21: é mitologia grega norte-americana sabe?

H20: ah sim (risos) mitologia grega norte-americana né?

H21: é... uma porcaria

É possível constatar que, apesar de ser um grupo familiarizado, o respeito ao turno foi relativamente mantido, porém a ocorrência de sobreposição e superposição de vozes são marcas do grau de relacionamento dos interactantes.

4.4.2 Análise das conversações dos grupos não familiarizados

A primeira gravação, realizada com um grupo não familiarizado, contou com a participação de duas voluntárias do sexo feminino – uma estudante do ensino médio e outra de cursinho pré-vestibular –, as quais foram convidadas a comparecer na casa da pesquisadora. A conversa inicia-se com a apresentação das duas participantes, uma a outra, M18 e M19. Depois de ditos os nomes, M18 dá início ao principal tópico da conversa: vestibular. As interactantes introduzem o tópico falando das etapas de vestibular que estão realizando, para, então falar acerca de mercado de trabalho.

M19: qual é o teu curso? tu não pensa ainda?

M18: não... na federal eu tô vendo letras com habilitação em inglês... ou também... (eu te digo) é... mhm... são coisas super diferentes... assim... porque... eu tô tentando também analisar... é... o mercado de trabalho... essas coisas... porque é muito difícil...

Nota-se, no último turno acima, que M18 está em plena atividade de formulação da fala. Por isso, a ocorrência das pausas, que lhe permitem selecionar as palavras e elaborar as sentenças sem ceder o turno.

M19: é... encontrar uma coisa que tu goste...

M18: é

M19: e se identifique e mercado de trabalho... muito difícil mesmo

M18: aí eu acho que talvez... até mesmo... por mais que tu... a... se fosse... por que querer assim... no meu querer... eu ia querer filosofia

M19: filosofia? faz filosofia

()

M18: o mercado de trabalho... o mercado de trabalho de filosofia tá muito fechado

M19: tá

No primeiro turno abaixo, ainda fica nítida a atividade de formulação, mas as sentenças já são maiores e se completam mais, o que comprova que M18 está mais à vontade para falar.

M18: num tá/ num tá/ num é aberto... e inglês...e qualquer um... sabe? tem/tem muito mercado pra inglês... e também pra física... é o que eu tava pensando em também fazer... física ou química também... aí é coisas totalmente diferentes... mas que... vão me remunerar...[entendeu?

M19: [ah:: ((risos))

M18: bem... vão me remunerar BEM

M19: eu pensei assim... porque... eu pensei assim... eu ia fazer letras nas duas... aí eu pensei em mercado de trabalho... pensei pensei pensei... ((rápido)) aí na hora da inscrição eu mudei pra secretariado na uepa... na hora da inscrição... e eu o ano todo pensando... vou fazer letras na uepa... aí quando foi na hora da inscrição eu mudei

M18: caramba

M19: é... aí é muito complicado escolher isso... muito complicado

M18: a prima do meu namorado... ela fez pra medicina e ela ficou... assim... não era pra ela ter feito... ela ficou... é... égua foi/ foi maior cagada que ela foi fazer... foi fazer

M19: porque ela não fez uma boa pontuação?

M18: não... a pontuação dela foi boa... ela passaria em qualquer outro curso

M19: menos em medicina

M18: menos em medicina... égua... e pensa... nossa... e ela ficou muito mordida assim... mas ela não queria mesmo a uepa... ela fez na doida... mas não era pra ela ter feito isso... já pensou? é... no caso... tem que atirar pra tudo quanto é canto

M19: é... a minha pontuação ficou boa pra letras esse ano... por isso que eu fique possessa... porque pra secretariado a pontuação não ficou boa... mas pra letras ficou...égua... dá muita raiva

A partir da observação da conversa apresentada, nota-se que não houve a ocorrência de simultaneidade de vozes e a única ocorrência de sobreposição de vozes marca um sinal de acompanhamento da então ouvinte. Desse modo, é possível afirmar que o respeito ao turno é mantido durante todo o desenvolvimento do tópico.

A segunda gravação foi feita com um grupo não familiarizado constituído por três jovens, um participante do sexo masculino e duas participantes do sexo feminino. Os voluntários, assim como na primeira coleta de dados, foram convidados a comparecer na residência da pesquisadora para que fosse feita a gravação.

É preciso ressaltar que foi bastante difícil fazer um recorte da conversa para apresentar neste trabalho, visto que o principal tópico conversacional consistia em um tema polêmico, o aborto. Nesse sentido, foi necessário escolher um subtópico e, desse modo, optou-se pelo que tratava de questões relativas à vida, iniciado por H21:

H21: quando a criança nasceu já era... nasceu já não tem mais como fazer o aborto mais né? é:: eu vejo é:: por exemplo... uma situação do aborto em que houve... quando são situações muito delicadas... o período né? até que período/ num determinado/ na gestação... geralmente eu já vi médico afirmar que é muito mais fácil fazer um aborto nos três primeiros meses né? da/da gestação... e depois o que acontece com a criança/ o aborto que é/ que é/ que o médico é obrigado a fazer digamos assim... esse tipo de aborto é muito violento com a própria criança... já é uma criança... já tá formado né? [ele já tá constituído lá dentro

M18:

[()]

Mais adiante fica nítida a atividade de cooperação quando M25 complementa a fala de H21 no momento em que esse dá sinais de que está em processo de seleção de palavra. H21, por sua vez, demonstra que foi oportuna a manifestação de M25, repetindo em seu turno a fala sugerida pela interactante. Depois disso, M18 desestabiliza o poder de fala de H21, fazendo uma pergunta que parece demonstrar a sua discordância em relação ao que é falado. Desse modo, H21 redireciona a sua fala para responder o questionamento de M18.

H21: é:: e tem muita criança que nasce com cinco me:ses... né? seis meses... é... e sobrevive... né? [é é:

M25:

[já tá

praticamente formado

H21: já tá praticamente formado... aí vem a questão de que às vezes o aborto,né?é... ele é visto mais/como tu vai evitar que alguém NASÇA... às vezes a pessoa pode ver o aborto como você tá matando alguém

M18: e tu/ tu acredita nisso? tu acha [isso?

H21:

[eu acho, às vezes sinceramente

M18:

[tu acha/ tu acha que a partir do momento que fecundou [já é:

H21:

[não é

não... é isso que eu digo... não é questão de fecundou... são os três primeiros meses... muitas vezes os três primeiros meses...o/é:: muito/o aborto ele é muito mais simples... né? porque não TÁ uma criança formada...

ainda tá é é ... (realmente) são Células que tão se produzindo... que tão se multiplicando... que tão sofrendo todo aquele processo que a gente vê no... que a escola passa... vê... [né?

M25:

[huhum

H21: ah tá tá/até começar a gerar então um embrião... né? agora quando tem um embrião já tá formado uma criança... eu acho... sinceramente... eu eu me sinto um tanto quanto... é é é... chocado... quando a pessoa vai ter que fazer um aborto nesse ponto porque... há restos... entendeu? quando você... quando a mulher faz o aborto/tem restos mortais que o médico vai ter que tirar... vai/ele vai tirar uma criança de lá... MORTA... não é ma/é é:

O referido subtópico foi curto, assim como os outros presentes nessa conversa. Todavia, ele ilustra muito bem o que predominou durante toda a conversa: o respeito ao turno. Percebe-se que H21 tem maior poder sobre a palavra, o que se comprova pelos turnos longos e quase ininterruptos. No subtópico apresentado, especificamente, H21 foi quem se sobressaiu, mas em outros subtópicos as demais interactantes também detiveram maior poder sobre a fala.

5 Resultados e discussão

A partir da análise das gravações, constatou-se que, nos grupos familiarizados, as ocorrências de sobreposições de vozes e tentativas de assalto ao turno foram bem maiores em relação aos grupos não familiarizados. Estes últimos, por sua vez, manifestaram o predomínio do respeito ao turno. Desse modo, é preciso enfatizar que, mesmo nos grupos familiarizados, houve casos em que o respeito ao turno foi bastante mantido, assim como nos grupos não familiarizados observou-se a ocorrência de sobreposição de vozes.

Nesse sentido, é possível afirmar que o respeito ao turno é uma marca dos grupos não familiarizados, mas isso não impede que essa característica manifeste-se numa conversa entre interactantes de grupos familiarizados. Do mesmo modo acontece com os assaltos ao turno, as sobreposições e as superposições de vozes, os quais também podem ocorrer em grupos não familiarizados.

Os resultados mais importantes da análise foram a constatação e a comprovação de que a desenvoltura apresentada pelos interactantes juvenis na prática conversacional está diretamente ligada ao grau de relacionamento mantido entre os mesmos. Os grupos familiarizados possuem mais liberdade para interferir na fala do outro, enquanto os grupos não familiarizados tendem a respeitar o turno. Isso comprova que a relação interpessoal na conversação juvenil exerce papel determinante no comportamento dos indivíduos.

Diante dos resultados da pesquisa, concluiu-se que a conversação juvenil é um tipo de interação face a face muito peculiar. Durante a conversa com indivíduos da mesma faixa etária, os jovens tendem a utilizar artifícios bem específicos para resolver os conflitos interacionais. Em ambos os grupos, ficou muito evidente a cooperação entre os interactantes. Os receptores não hesitaram em demonstrar o não entendimento em determinados momentos e os locutores, por sua vez, empenharam-se em prol da clareza.

6 Encerrando a conversa

Diante da realização deste estudo, foi possível desvendar os mecanismos – os quais, na maioria das vezes, passam despercebidos pelos falantes – que regem o exercício de linguagem mais frequente do cotidiano do ser social: a conversação.

A conversação juvenil, mais especificamente, e o contraste feito entre grupos familiarizados e não familiarizados entre si, serviu para entender a influência exercida pela relação interpessoal, isto é, como o grau de relacionamento é determinante nas atitudes dos interactantes durante uma interação face a face, enfatizando, dessa maneira, como as condições de uso são determinantes para as manifestações da língua.

Estima-se que o trabalho aqui apresentado possa servir de ganho para os estudos da linguagem, de maneira a despertar o interesse da comunidade acadêmica acerca da Análise da Conversação. Espera-se, também, que as observações levantadas e dados apresentados possam servir como fonte de reflexão e motivação para a realização de novas pesquisas.

7 Referências

- ALKMIN, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTILHO, A. T. de. (Org.). *A língua falada no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOCH, I. *Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2000.

“EMFIM É O PEIOR LUGAR QUE TINHA VISTO”: HISTÓRIAS DO PORTUGUÊS NO AMAZONAS

Grace dos Anjos Freire Bandeira (UFAM)

“EMFIM É O PEIOR LUGAR QUE TINHA VISTO” é um dos inúmeros trechos das cartas manuscritas que são objeto de estudo do projeto de pesquisa “História do português no Amazonas – organização de um corpus diacrônico”. Nelas são descritos lugares, comportamentos, pessoas e objetos que ajudam a desenhar um momento importante da história do Amazonas (os tempos áureos da borracha) e com elas tem-se o registro de uma forma de expressão escrita à qual nos voltamos, em especial para dizer se se trata de uma variedade do português do Brasil: a *do* Amazonas.

Além das cartas em questão, datadas de 1877 a 1989, fazem também parte do acervo J. G. Araújo outros documentos produzidos pela empresa de mesmo nome: Diário de Navegação, Escrituras de Seringais, contratos de trabalho, folhas de pagamentos, guias de embarque, coleção de letras de câmbio e livros Diário e Razão.

Desde 1989, ano em que a família Araújo doa toda essa documentação à UFAM, tudo o que ali se compreendia fica sob a guarda do museu amazônico, órgão suplementar da Universidade Federal do Amazonas. Hoje, em 2014, as cartas manuscritas de que trataremos a seguir estão em processo de catalogação, sendo organizadas de acordo com a data registrada em seu cabeçalho ou com a data carimbada pelos serviços de correspondência da época.

Como estamos falando da empresa tida como a maior casa aviadora entre o final do século XIX e a metade do século XX (cf. Divisão de Pesquisa e Documentação Histórica do Museu Amazônico) e estamos tratando de um material escrito ao longo de mais de 120 anos, cumpre-se um importante requisito dos estudos diacrônicos que é a seleção (e organização) de um conjunto de dados escritos (e de boa ‘quantidade’, se me permitem o trocadilho!). Constroi-se, assim, o objetivo do texto que aqui apresento: contribuir com os estudos do português do Brasil, ao promover a organização de um conjunto de dados sobre o português registrado no Amazonas dos séculos XIX e XX.

Diante de tamanha fartura em termos de correspondência, propusemo-nos, já nesta primeira fase dos trabalhos de seleção, organização e digitalização de dados, a estudar inicialmente as cartas manuscritas, não só mapeando suas áreas de abrangência, ou seja, apontando as regiões e localidades de circulação do *corpus* em questão, mas também

identificando e descrevendo os fenômenos linguísticos, de natureza lexical e sintática, ali presentes, tais como termos regionais, abreviaturas e junções, a negação, os plurais, unidades de medida, ordem de constituintes, o sistema pronominal, os conectivos etc. O que nos permitiu a proposição do objetivo geral de nosso projeto de pesquisa, que é o de organizar um corpus diacrônico da variedade do português, escrito, em cartas comerciais, no Amazonas dos séculos XIX e XX.

1. Fundamentação Teórica

É lugar comum dizer que o nosso Brasil é continental e que, também por isso, não se expressa em um único português. Clichê ou não, trata-se mesmo de um país gigante, com uma geografia que naturalmente propicia a realização de falares e de padrões de comportamento linguístico muito peculiares às comunidades de fala. É nesse sentido, o da investigação dos aspectos linguísticos correlacionados aos sociais e, por conseguinte, o da aceitação dos “empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo” (Mollica, 2003, p.9), que se pretende investigar supostas características de uma variedade típica do português registrado no Amazonas.

Tal princípio, o da variação linguística, geral e universal porque comum a todas as línguas naturais humanas, é especialmente considerado pela Sociolinguística Variacionista (cf. Labov, 1972), ciência segundo a qual o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a “heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras” (Naro, 2003, p.15). Quer dizer, dado o pressuposto básico, identificam-se quais formas (de tratamento, de voz verbal, por exemplo) são preferidas e por quê - se por razões internas ou externas ao sistema linguístico.

Chega o momento, então, de descrever a frequência dos fenômenos linguísticos que são o objeto de nosso estudo. Para tal, submeteremos nossos dados ao método de investigação com que opera a Sociolinguística de base Laboviana, o que significa dar tratamento estatístico aos dados. Dentre os tratamentos estatísticos empregados no cálculo do comportamento dos grupos de fatores, destacamos o que foi proposto por Sankoff (1988), Variable Rule Analysis, a partir do qual é desenvolvido o programa computacional Varbrul, conforme Pintzuk (1988), cuja versão preparada por Scherre (1993), Introdução ao pacote Varbrul para microcomputadores, é a versão de que nos utilizaremos para a análise estatística dos dados linguísticos em estudo. Com uma metodologia baseada em programas e estatísticas, cujos

resultados são expressos tanto em termos percentuais quanto em termos de pesos relativos (PR), será possível, enfim, a avaliação, em termos quantitativos, da relevância de cada uma das variantes dos fenômenos identificados no *corpus*.

Eis o que faremos, com vistas à elaboração de um quadro de fenômenos linguísticos, relevantes para uma pesquisa dessa natureza. Sem as rodadas, no entanto, não temos ainda os números nem, por desdobramento, a análise deles. A seu tempo, essa etapa se cumprirá e nos possibilitará um maior entendimento do português do Brasil, apontando talvez para uma variedade com muito a ser estudado, a do Amazonas.

2. Aos dados

Por ora, de posse dos dados primários de nossa investigação, farei uma descrição dos fenômenos linguísticos que têm chamado minha atenção, seja porque dizem respeito a formas que me reportam ao latim, língua com que me ocupo há mais de vinte anos, seja porque me remetem a estudos do português do Brasil, realizados com dados de outras regiões de nosso país.

Para tratar dos fenômenos a que farei referência aqui, eu os organizei em dois grupos: o dos recursos gráficos e o das questões sintáticas. O primeiro, para descrever a variação dos recursos gráficos utilizados nas cartas em estudo. E o segundo, não só para identificar as variantes linguísticas relativas a fenômenos de natureza sintática, como também para descrever o ambiente sintático que licencia cada uma delas.

As cartas que estamos estudando são os originais das cartas manuscritas que foram dirigidas a Joaquim Gonçalves de Araújo (1860-1940), mais conhecido como Comendador J. G. Araújo, e a membros da mesma família, em decorrência de uma prática comercial da época: o sistema de aviamento, do que são exemplo os registros em (1), (2), (3) e (4).

- (1) Queirão ter abondade mandar me no seguinte vapor as mercadorias constantes da notta abaicho, conforme aqui com o Sr. J^m. socio de vm. (15021881)
- (2) Com o maior prazer recebemos seo estimado favor de 20 do expirante, a'que respondemos. (30061881)
- (3) Incluso remetto a Vm^{ces} uma procuração e dois attestados pelos quais Vm^{ces} terão a bondade receber os meus vencimentos na thesouraria da Fazenda; (14031881)
- (4) Recebi os objectos que vm^{ces} se dignaram mandar-me no "Amasonas" e sinto diser-lhes que devolvo parte deles em consequencia de (29031881)

Todas as cartas a que faço referência neste texto são do ano de 1881, quando ainda não tinha o Brasil uma lei para normatizar a ortografia do nosso português. É só no início do

século XX que Portugal estabelece, com o Primeiro Formulário Ortográfico de 1911, um modelo de escrita correta; iniciativa que, no entanto, não foi adotada no Brasil.

Quer dizer, à época da produção das cartas objeto de nosso estudo, a escrita tinha um caráter etimológico, isto é, procurava refletir ou o grego clássico ou o latim, tais como em (5) que traz *peior*, comparativo de superioridade de *malus*; em (6) que ilustra, com *occasio*, *-onis*, o emprego de consoantes dobradas; e em (7) que dá a conhecer o adjetivo ciente, com *sc* (*sciente de*), tal como *scientia* e *scio*, substantivo e verbo latinos.

(5) Emfim é o peior lugar que tinha visto. (001)

(6) Agora o que v.m. ^{cês} devem fazer, e neste mesmo sentido escrevemos ao Sn~r. João Rodrigo Soares, é regularmos o pagamento dos nossos saques pelo cambio que estiver no dia do referido pagamento e não na occasião do acceite; pois é d'esta forma que sempre se tem feito com outros nossos comm(ilegível). (25061881)

(7) Tenho presente o estimado favôr de vm. ^{cês} de 28 do mês ja' findo *sciente* e agradecido – de seos conteúdo *cumpre-me responder*. (23061881)

Em relação às consoantes dobradas, como em *diferença*, *remettermos*, *sofficiente* e *aquella*, ou aos casos em que se repetem o *c* e o *p* (algumas vezes tal qual em latim), como em *objectos*, *promptas*, *credictado*, *effectue*, *assumpto*, *facturas* e *escripto*, Teyssier (1997, p.108) faz um registro, dizendo que *director*, *acção* e *óptimo* são formas escritas do português de Portugal, enquanto que *diretor*, *ação* e *ótimo* são formas do Brasil; isso para mostrar que “o português do Brasil não mais seguiu, ou seguiu apenas parcialmente, as inovações européias” (Teyssier, 1997, p. 99).

Certamente também se notou, à luz dos exemplos acima citados, e de outros que agora trazemos, que *s*, *z*, *x*, *ch* e *ç* são alguns dos recursos gráficos usados na expressão, em linhas gerais, das sibilantes. São eles *trez*, *dezejando*, *peço* (ou *peço*), *incluzo* (ou *incluso*), *dezesete*, *tranzação*, *abaicho*, *percizamos*, *caixas*. Também, acerca do *h*, além da forma adverbial *ahí*, que remonta ao galego (cf. Melo, 1985, p.40), constatamos que são muitos os pares a estudar: *hum/um*, *humidade/umidade*, *ahí/aí*. Atenção especial à *sahe*, que diz respeito ao verbo *sair*, no presente indicativo ativo e na terceira pessoa do singular, como exemplificado em (8).

(8) ... e me mandarem no vapor que sahe d'ahi no fim d'este; assim como o remetente da nota inclusa.(004)

Consideremos também a variação *e/i*, e a que se dá entre o *e* e o *u*, mas não só em posição final, que podem ser estudadas, a partir de *chapéo*, *distino*, *principaes* e da que está em (9), a seguir.

- (9) massas - Sentimos que tivessem ahí chegado algumas caixas em máo (grifo nosso) estado, o que pode ser devido, como v.m.^{cês} dizem, a terem-se encaixotado ainda frescas, ou a humidade que apanhassem até ahí.(09061881)

A questão envolvida aqui serve para que se diga o que pode ser tratado como metafonía, e o que novamente espelha a escrita do latim quando “ainda não se tinham definido as normas ortográficas gerais para a escrita do português” (Silva, 2006, p. 57).

Reporto-me novamente a (8), com o objetivo de chamar atenção para o emprego da preposição *de*, no que se refere particularmente aos processos de contração ou combinação a que é submetida. Tal como em (8), com as formas *d’ahi* e *d’este*, também podem servir de exemplo do fenómeno em questão as formas *d’esta*, *d’antes* e *d’essa*.

Da relação pronome-verbo, estando o pronome em posição enclítica ao verbo, diga-se posição muito numerosa entre os dados já relacionados, citamos as formas *dizer-lhes*, *tem-se*, *admira-nos*, *mandar-me*, *informamo-nos*, *remetterem-me*, *disseram-nos*; e pomos em destaque os casos com os pronomes átonos *o*, *a*, *os*, *as*: *transportalos*, *limpá-la* e os dados em (10) e (11).

- (10) Fretes Informamo-nos na Companhia sobre este assumpto e disseram-nos que d’antes algumas cargas ião com frete pago até o lugar do distino, mas que hoje, por não haver tempo de calculal-o, vão com frete pago som^e. até esse porto. (14021881)

- (11) O realejo e o sino para a mesma marca não vão na presente occasião por não haver o primeiro ao preço de seo limite (15 a’ 20 H000) e o segundo por não haver feito e a oficina de caldeireiro não se comprometter a appromptat-o para hoje. (30061881)

Em relação aos clíticos, vale investigar como se comportam nos nossos dados, isto é, qual direção tomam – (se) enclítica, proclítica, vazio, por exemplo. Sobre o tema, Nunes (1993) destaca a mudança da direcionalidade da cliticização: a língua, de enclítica, torna-se proclítica, posição a que não se adaptam *o/a*, donde o desaparecimento do clítico acusativo.

Tomamos nota, por fim, das formas escritas de verbos e dos tempos das ações expressos por tais formas. Em (10), acima, já se vê *ião*, assim como encontramos *fizerão* e *venderão*, estes dois últimos como expressão de tempo passado, conforme (12) e (13).

- (12) ... que *fizerão* o favor de mandar-me (23061881)

- (13) Se ainda não *venderão* chapéo de (ilegível), *quei-* (ilegível) (004)

Depois das primeiras notas em torno dos recursos gráficos identificados no *corpus* em estudo, passemos a algumas questões de natureza sintática. Para tal, tomemos o dado que está a seguir, em (14).

- (14) Junto encontrarão hum retalho de brim, que me farão o favor comprar em Casa (ilegível), e mandarem me faser um paletot pelo mesmo alfaiate que fes minhas (ilegível), recomendando que faça mais comprido do que o preto 2 ou 3 dedos (004)

Nele, salta aos olhos o emprego do infinitivo e a relação dele com pronomes, especialmente o me. Depois, nota-se a ausência da preposição – o favor de comprar – e, em novo uso de infinitivo, agora a opção pelo flexionado, segundo me pareceu, inicialmente, em razão de não se ter mais a indicação da pessoa, antes dada por farão, em relação a comprar. Minha hipótese, no entanto, logo vem ao chão, com o dado que se segue, o (15), onde também não se vê a preposição de, em relação a o favor de, mas emprega-se mandarem, mesmo que antecedido por farão.

- (15) Junto a’ esta, acompanha huma urna, com huma Corôa do Divino Espirito Santo, para mandarem concertar e limpá-la; e findo a qual, farão ofavor mandarem cantar huma missa em louvor a’ mesma Corôa até na imp.^{cia} de 10:000 e (19021881)

Como no dado anterior, os nomes, dentro do contexto sintático de verbo no futuro seguido de substantivo e este acompanhado de verbo no infinitivo, não regem complementos preposicionados, tal como em (16), em relação à bondade.

- (16) Junto um pedido de uns objetos q. terão abondade mandar-me. (14021881)

Além do que, vale notar que, em (15) e (16), os artigos estão presos aos substantivos que determinam – ofavor / abondade, diferentemente do que está em (14), o favor.

Destaque se deve dar a mandar, verbo que não comporta um só valor. Observe-se que não estamos falando, considerando-se (14), por exemplo, de mandaram eu fazer, ou mandaram-me fazer, mas de mandarem. Quer dizer, não se trata de me mandaram fazer, ou de mandaram que eu fizesse, mas, provavelmente, de (que) mandem fazer para mim. Nesse sentido, é fundamental ir além da noção de verbo pleno, e examinar o verbo mandar como auxiliar, no papel de modalizador de enunciados, com “os valores de ‘probabilidade’, ‘incerteza’ relativamente ao futuro” (Vilela & Koch, 2001, p.73). Também se recomenda a apreciação dos contextos de futuridade, uma vez que o imperativo ou o subjuntivo, como o mandar quando modal, têm também um valor futuro (cf.Travaglia,1985, p.183).

O infinitivo parece ocupar também o espaço do subjuntivo presente, raro entre os dados já pesquisados até então. É o infinitivo e não o subjuntivo a opção de uso nos contextos em (17), ambos desencadeados pelo uso de verbos no presente, seguidos de complemento verbal indireto.

- (17) rogo a vm^{ces} bondade mandar-me metade em moeda corrente (...) tambem peço a vm^{ces} remetter-me p^a este lugar algumas mercadorias constante do m.^{mo} referido pedido; vai a nota separada aqui junta. (23061881)

Que me mandem (retirando-se bondade) e que me remetam são formas de subjuntivo presente, opção de uso, até o momento, somente identificada uma única vez no nosso *corpus*:

(18). Note-se também que o uso de a vm^{ces} , complemento indireto dos verbos rogo e peço, desobriga a flexão em número do infinitivo. Exemplo distinto do que vai em (19), onde há flexão do infinitivo (remettermos) mesmo depois da realização de nos.

- (18) peço aos am^{os} queirais ter abondade mandar-me um pouco de Dinheiro p^a os direitos municipais e m^s despesas assim como tambem alguns objectos de que necessito (06031881)
- (19) Tomámos nota dos generos q. nos pedem para remettermos pelo vapor directo, cujo pedido executamos.

Importante será, pois, poder afirmar se a flexão do infinitivo está relacionada a um dado pronome; melhor, se condicionada pelo uso de determinado pronome. Ou ainda, considerando-se Galves (2001, p. 203), se a existência do infinitivo flexionado tem parte com a posição do clítico (ênclise, obrigatoriamente) e sem a negação.

Já o dado que está em (20) torna oportuno o estudo do enfraquecimento da concordância no português do Brasil. Dizer quanto e em quais contextos sintáticos esse fenômeno se dá é tarefa a que nos propomos com o nosso trabalho.

- (20) Recebi as mercadorias constante da factura n^o 17. (15021881)

Também nos interessa estudar o comportamento dos verbos, para descrever sua regência, tal como em (21) e (22), principalmente no contexto das orações adjetivas, aquelas em que o pronome relativo pode promover uma descrição do uso de preposições, assim como, antes citei, em (18): objetos de que necessito.

- (21) Como vm^{ces} pedirão que lhe escreveçemos na ocasião que embarquei no porto dessa cidade (0038)
- (22) Esqueceu-me em outra carta minha de pedir (ilegível) objectos, a pos tanto tenham abon^{de} me mandarem conforme (13031881)

Além, portanto, do que o conjunto de dados aqui em questão nos propiciará em termos de estudos linguísticos, é sempre válido lembrar o quanto de conhecimento construiremos com as notas sobre o cotidiano dos que viveram no Amazonas dos séculos XIX e XX.

Saberemos dos ‘alqueres de farinha’ (16021881), das moléstias e pílulas (23061881), dos tecidos, chapéus e paletó e das medidas de 2 ou 3 dedos (004), das moedas e sua representação e do pirarucu e do ‘cacáo’ (005). Mas não só! Saberemos também das

impressões pessoais de quem aqueles tempos viveu: “Meu Am^o, isto aqui é bom, apraga e alama é que nos persegue; há dias quenão sepode estar é preciso entrar p^a o mosquiteiro”(003fl2).

Inicia-se assim um trabalho de pesquisa, cujo tema é relevante para o conhecimento das características do português *do Amazonas* dos séculos XIX e XX; em especial, por se tratar de um conjunto de dados pouco estudado, tanto na perspectiva morfossintática, quanto na variacionista; esta última, tal como proposto por Labov (1972), de concepção e alcance, a um só tempo, sincrônicos e diacrônicos. Que boas águas nos levem ao passado e nos tragam de volta ao presente!

3. Referências Bibliográficas

BESSA FREIRE, José Ribamar. *Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira*. In: Ameríndia, nº 8, 1983, pp. 39-83.

GALVES, Charlotte. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of Linguistic Change. Vol. 1: internal factors*. Massachusetts: Blackwell Oxford UK & Cambridge USA, 1994.

_____. *Principles of Linguistic Change. Vol. 2: social factors*. Massachusetts: Blackwell Oxford & Cambridge USA, 2001.

MELO, William Agel de. *Dicionário Português Galego*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1985.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: Mollica, Maria Cecília & Braga, Maria Luíza (orgs). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 9-14.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: Mollica, Maria Cecília & Braga, Maria Luíza (orgs). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 15-25.

NUNES, J. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: Roberts e Kato (orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

ROBERTS, Ian & KATO, Mary A. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2ª edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, pp. 387-408.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

TARALLO, Fernando. *Tempos Linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. (org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

VILELA, Mário & KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

CONSOLIDAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA EM EJA

Graceli da Silva NUNES(UFPA)
Janaína Maria GONÇALVES (UFPA)

Introdução

Saber ler e escrever com competência é o grande diferencial na vida das pessoas; tanto, que se tornou um dos principais objetivos daqueles que ingressam na escola. Na sociedade moderna, diferentes dimensões da vida estão relacionadas a essas habilidades: o trabalho, a participação social e política, a vida familiar e comunitária, o desenvolvimento cultural. Nesse atual contexto, concebe-se a escrita como um dos principais meios utilizados para estabelecer relações entre as pessoas.

Considerando essa centralidade que a escrita ocupa, ainda chama a atenção a grande quantidade de brasileiros, de 15 anos ou mais, que ainda não dominam esse instrumento tão importante. Assim, buscamos neste estudo identificar como a escrita, em sua modalidade formal, se apresenta em estudantes jovens e adultos que retornam à escola para a conclusão do Ensino Fundamental. Para esse diagnóstico, nossa pesquisa terá como base o ensino promovido por uma escola de EJA, o “Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Otávio Pereira”, localizada na cidade de Belém-Pa.

Este trabalho visa, portanto, apresentar e discutir a concretização da escrita na Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma metodologia diferenciada, que é o Ensino Personalizado Semipresencial, um método de ensino que objetiva atender, em princípio, o aluno trabalhador, que não dispõe de tempo suficiente para frequentar o ensino regular. Para alcançar o objetivo proposto no presente trabalho, analisaremos o material didático utilizado na referida escola, o Módulo de Ensino. Nosso foco será o primeiro Módulo de estudo, por conter os assuntos que introduzem o aluno no universo dos conteúdos linguísticos sistematizados para essa etapa de ensino. Vale ressaltar que antes de serem matriculados os alunos são submetidos a uma avaliação diagnóstica, que serve para medir o grau de conhecimento de leitura e escrita, visto que o domínio de tais habilidades é condição fundamental para o ingresso no Ensino Personalizado, um modelo de Educação a Distância.

Em nossa análise, o material didático será avaliado em sua totalidade, dando-se ênfase aos aspectos relacionados à escrita ortográfica, que é o foco deste estudo. Por meio deste trabalho, e embasados pelas novas teorias de ensino da língua escrita, diagnosticaremos a eficácia ou não dos conteúdos ensinados neste primeiro Módulo, bem como refletir sobre a metodologia aplicada pela escola.

O artigo se subdivide em três partes: uma discussão sobre a importância da escrita na sociedade moderna, assim como os fatores implícitos a sua aquisição; o perfil dos alunos que optam pelo Ensino Personalizado Semipresencial, bem como as características dessa modalidade de ensino na EJA; e a análise do material didático – Módulo I – utilizado pelos alunos e pelos professores de língua portuguesa.

1. Fatores que contribuem para a consolidação da escrita ortográfica

Trabalhar a consolidação ortográfica é condição subjacente ao ensino, uma vez que faz parte da aquisição da própria escrita da língua. Em nossa realidade, estamos cercados de textos impressos que comunicam, informam, transmitem ideias e sentimentos: são os *outdoors* das ruas, os jornais, os cartazes, os cardápios, as fichas de emprego, os manuais de instrução, etc. Assim, é necessário que os cidadãos detenham o conhecimento de certos mecanismos próprios da linguagem, para dominar, de maneira eficaz, a leitura e a escrita desse imenso e variado mundo textual.

Como os alunos da EJA, ao vir para escola, já trazem consigo uma rica experiência de contato com a produção escrita, mesmo que de forma inconsciente, é importante que os educadores estejam atentos a este diferencial, para aproveitar esses saberes empíricos como ponte ao saber escolar. A escola, por muito tempo, ignorou esse papel social da língua ao promover o ensino de forma mecânica, em que o texto era relegado a um segundo plano, dando-se ênfase apenas aos aspectos normativos da língua, como bem destaca Vigotski:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal. (Vigotski (1998, p. 139).

Assim pensada, não se deve considerar a escrita como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural, que possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores de textos, explicitando os variados usos e funções que

lhes são inerentes numa sociedade letrada.

É preciso destacar, também, que o domínio da ortografia não teve muito sucesso com práticas descontextualizadas. Estudos recentes de autores como MARCUSCHI (2010), KLEIMAN (2005) vêm trazer à tona o fato de que o ensino da língua portuguesa deve ocorrer por meio do contato com gêneros textuais, pois é dessa forma que o aluno fará a ligação entre os textos que circundam sua realidade com os textos explorados na escola. Não devemos esquecer que, para muitos alunos da EJA, a escola é o único ambiente de contato com textos escritos, pois mesmo que estejam rodeados de textos, o acesso a estes é limitado ou nulo. Por isso, é necessário que os professores incentivem esse contato direto, explorando o maior número de gêneros de textos, para que o aluno possa alargar seu conhecimento enciclopédico, cultural, que é fator essencialmente necessário ao domínio da língua.

Deve-se ressaltar que a presença do professor nesse processo é de suma importância, haja vista sua função de mediador na aquisição da escrita ortográfica. O aluno, sozinho, não conseguirá sistematizar o conhecimento sobre a língua se o professor não estiver ali agindo, provocando e, principalmente, orientando-o em suas inúmeras dificuldades. Nesse ponto, o professor deve oportunizar o contato dos alunos com a norma culta da língua, visto que o domínio ortográfico é um dos elementos necessários para a produção de uma escrita de qualidade comunicativa, na medida em que as ideias expressas por meio de um registro gráfico precisam obedecer a normas comuns para que possam ser compreendidas por todos.

Portanto, é preciso que o professor oriente sobre a padronização da forma de escrever. As regras ortográficas e a natureza da ortografia devem ser socializadas com os alunos, a fim de permitir a compreensão das relações entre fala e escrita. Essas orientações, aliadas a usos funcionais da escrita, constituem-se mais eficazes que os tradicionais ditados, as tarefas de cópias intermináveis ou de exercícios extenuantes de memorização ortográfica.

2. O desafio de trabalhar com a ortografia na EJA

Os desafios com os quais os alunos se deparam na aquisição da escrita formal são inúmeros, e se tornam ainda mais complexos na EJA, principalmente por falta de políticas públicas efetivas que proporcionem aos educandos, dessa modalidade educativa, metodologias apropriadas à aquisição de tal habilidade.

Nesse sentido, a escola de EJA deve estar sensível a essa grande parcela de alunos, geralmente trabalhadores, que, em vez do descanso, decidem ir para a escola, na tentativa de desfrutar de uma educação formal. As barreiras são muitas: a falta de tempo para estudo, o

despreparo herdado de series anteriores e o fato de terem ficado um longo período afastado da escola. Tudo isso influencia para que os alunos apresentem uma série de problemas individuais, para os quais a escola deve lançar um olhar no momento de escolha do conteúdo, do material didático e de metodologias apropriadas às necessidades dos alunos. Dessa forma, ao invés da ênfase no conteúdo programático e em metodologias voltadas para um currículo rígido e inflexível, a escola deve primar pela flexibilidade, pelo foco no processo, a fim de atender às especificidades de cada educando. Deve propiciar, também, a oportunidade de o aluno problematizar suas práticas, apropriando-se do saber formal para melhoria da sua realidade, como expõe Paulo Freire:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E ao fazê-lo, devem ir com a indispensável ajuda do educador, superando seu saber interior, de pura experiência, feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (Paulo Freire, 2005, p. 16)

Assim, faz-se necessário que o conteúdo da EJA esteja consonante com as experiências e vivências dos alunos, deixando-se de lado métodos pré-fabricados, descontextualizados ou um saber infantilizado. Esse olhar é de suma importância, pois, muitas vezes, o material usado na escola não está apropriado a esse novo público, conforme nos coloca Pierro:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (Pierro, 2004, p. 11-24)

O ensino da EJA se volta, portanto, para uma mudança significativa na vida das pessoas, permitindo não só alcançar espaços antes barrados pelo desconhecimento, como também capaz de reescrever a forma como os adultos e os jovens analfabetos são vistos e se veem na sociedade. Por isso, a razão desta pesquisa, para evidenciar uma metodologia da EJA que oportuniza situações pedagógicas diferenciadas, fortalecendo a ideia de que a inclusão no processo de ensino e aprendizagem está aberta a todos os alunos que ficaram à margem de uma educação formal, sejam por quais motivos forem.

Em vista dos objetivos deste trabalho, o ensino que defendemos é aquele que ofereça aos alunos da EJA não somente o direito de acesso a uma educação que atenda às suas necessidades, mas que também proporcione ao educando o domínio da habilidade escrita, para sua plena integração enquanto ser comunicativo. Nesse processo de consolidação, torna-se indispensável o contato do aluno com modelos de escrita, isto é, com textos, para que compreenda a importância do código escrito. Tanto os jovens quanto os adultos escrevem bilhetes, avisos, usam a internet para trocar mensagens, e, mesmo os que não possuam habilidades com a escrita, dominam a função dela, como nos coloca Soares:

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura feita de jornais feita por um alfabetizado... esse analfabeto é de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (Soares 1995, p.25).

Segundo esse pressuposto, o aluno só familiarizará com as palavras, em todos os seus aspectos, se fizer relação entre o que aprende na escola e o que usa no seu cotidiano. Isso confirmaria a ideia de que práticas como atividades decorativas, exercícios exaustivos de gramáticos e ditados enfadonhos de palavras isoladas são técnicas ineficazes no processo de aprendizagem da escrita. De acordo com os PCNs (1997), o aluno precisa ter acesso aos mais variados tipos de textos usados em sociedade, para, a partir dessa realidade, apreender a grafia correta dos vocábulos.

Portanto, o objetivo deste trabalho vai além da aprendizagem da forma escrita das palavras; o foco também recai na necessidade de o aluno assimilar os sentidos inerentes a ela, o jogo semântico, o critério de seleção, a polissemia, a poeticidade, ou seja, o domínio da forma conjugado com o sentido do texto. Não basta o aluno possuir o domínio da escrita correta da palavra se não souber refletir sobre seu uso concreto.

3. O Ensino Personalizado Semipresencial

O Ensino Personalizado Semipresencial se constitui em uma importante forma de inserção social, pois é uma modalidade de educação a distância que tem como principal objetivo atender a uma parcela de jovens e adultos que busca uma educação formal, mas não dispõe de tempo para frequentar uma sala de aula diária no sistema regular de ensino. Visa, em princípio, atender aos trabalhadores que estão inseridos no mercado formal e informal e

aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seu ensino fundamental, ou médio, na idade própria.

A Lei nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 4º, inciso VII: “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola”; a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que norteia as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, regulamenta que os cursos de EJA poderão ser presenciais, semipresenciais e não presenciais (a distância). A Resolução nº 1/2000, do CNE, define que

No caso dos cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração (CNE, art. 10)

No Brasil, há um grande contingente de pessoas que não completou quatro anos de escolaridade. Incluem-se nessas estatísticas pessoas que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que ficam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuar aprendendo, “para acessar informações essenciais a uma inserção eficiente e autônoma em muitas das dimensões que caracterizam a sociedade contemporânea” (MEC, 1999). Assim, uma parcela considerável desses indivíduos, jovens e adultos com distorção escolar idade/ano, busca no Ensino Personalizado Semipresencial uma nova oportunidade de estudos, visto que não conseguem sentir-se acolhidos no sistema regular de ensino presencial.

No Pará, o Ensino Personalizado para Jovens e Adultos está presente em vários municípios, e, em Belém, é ofertado, gratuitamente, pela escola “Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Otávio Pereira”. Essas iniciativas representam ações para atender, com flexibilidade, às necessidades de aprendizagem e formação cidadã de jovens e adultos trabalhadores que, pela Lei, têm o direito garantido a uma educação integral, inclusiva, democratizante, emancipatória e autônoma.

O atendimento no Ensino Personalizado Semipresencial realiza-se da seguinte forma:

1. Atendimento presencial individual

Os professores, em suas respectivas áreas, realizam plantão de atendimento presencial para esclarecer dúvidas, orientar os estudos e avaliar os alunos, que buscam esse atendimento

conforme sua conveniência de horário. O plantão ocorre em três turnos de atendimento ininterrupto (manhã, tarde e noite), sem a necessidade de agendamento de dia e hora.

2. Estudo a distância

O aluno promove a autoaprendizagem por meio do material didático impresso - que tem a liberdade de levar para casa -, com a autonomia de conduzir seu estudo, conforme sua disponibilidade de espaço/tempo, até se sentir preparado para a avaliação, que será realizada na própria instituição.

Desse modo, à medida que essa metodologia específica de ensino se consolida, passam a ser crescentes as reflexões sobre o perfil dos jovens e adultos que frequentam esses espaços de EJA, e também sobre o procedimento metodológico, desde sua elaboração, execução e avaliação. Nesse processo, o material didático impresso (Módulos) constitui nossa principal fonte de pesquisa, uma vez que é por meio desse recurso que se viabiliza todo o processo de ensino e aprendizagem. Nosso ponto principal é identificar como os alunos são inseridos no universo da leitura e, principalmente, da escrita, e como esse estudo se concretiza efetivamente, considerando-se que o Ensino Personalizado Semipresencial abrange a etapa correspondente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Portanto, nossa atenção se volta para o nosso sistema de escrita, para as características e normas que condicionam seu uso, visto que a compreensão e domínio de normas ortográficas demandam um período longo de estudo, que se inicia na alfabetização, quando os educandos tomam consciência das irregularidades do sistema de representação escrita, prosseguindo nas salas de pós-alfabetização e possivelmente pelo resto da vida de quem escreve.

4. O trabalho com a ortografia desenvolvido no 1º Módulo de Língua Portuguesa do Ensino Personalizado Semipresencial

Diante das novas propostas pedagógicas, o ensino de Língua Portuguesa, no que concerne à escrita ortográfica, não pode ser uma prática desconstituída de significados. Dessa maneira, reiteramos as afirmações até agora declaradas de que toda atividade escolar da disciplina deve visar um ensino que entrelace leitura, estudo dos mecanismos linguísticos e produção textual, de forma a possibilitar aos usuários da língua as ferramentas necessárias ao seu pleno uso. Assim de acordo com os PCNs:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCNs (1997, p.19).

É inegável que o trabalho com a ortografia é um importante mecanismo de acesso à linguagem. Entretanto, como bem destacam os PCNs (1997), esta não pode ocorrer segundo os velhos moldes tradicionais, em que a repetição, a correção minuciosa do professor e a cópia incansável das palavras corretas eram vistas como verdadeiras fórmulas de aprendizagem. Além disso, constata-se que, mesmo investindo a maioria do tempo das aulas de língua portuguesa em tais técnicas, elas se mostram infrutíferas, pois ainda que os alunos saibam de cor as regras de ortografia, tal saber não é refletido em sua prática. Sobre essa importância, justifica o PCN:

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. (PCN 1997, p.58)

Ao procedermos à análise do material, constatamos que o primeiro módulo traz como conteúdo principal aspectos fonéticos da língua, em que se destacam estudos do número de sílabas, encontro vocálico e consonantal, tonicidade e dígrafo, divisão de sílabas, e acentuação gráfica, além de uma exposição sucinta sobre o surgimento da Língua Portuguesa. Fica evidente que, na seleção de conteúdos, não foi enfatizado o ensino por meio de textos, pois durante todo o módulo houve apenas duas compreensões textuais, uma no início e outra no final do Módulo, limitadas a, no máximo, cinco perguntas, sendo a maioria de múltipla escolha. Percebe-se, assim, que as atividades, além de não explorarem plenamente os textos, limitam o desenvolvimento da escrita do aluno, uma vez que ele não precisa escrever as respostas, apenas deve assinalar a resposta correta.

Além desses textos, existem mais dois: um informativo, explicando o surgimento da escrita, e outro de humor, um trecho de uma piada, que serve somente de reflexão sobre a variação linguística e sobre os elementos básicos da comunicação, sem estabelecer nenhuma relação com os assuntos abordados, nem ao menos para ilustrar ou justificar os fenômenos

linguísticos, de modo a despertar no aluno a consciência de que muitas dúvidas ortográficas decorrem do fato de que nem sempre escrevemos do jeito que falamos. O próprio conteúdo fonético não faz a ponte entre a pronúncia das palavras com os mecanismos da escrita convencional, limitando-se a estabelecer a distinção, por metalinguagem, entre ditongo, tritongo e hiato, elencar as normas de divisão silábica e os princípios de tonicidade das palavras. As regras de acentuação gráfica também estão inseridas nesse processo fonético, tornando o estudo ainda mais difícil para os alunos, principalmente por que o assunto requer o conhecimento de uma série de regras gramaticais.

Vejamos como essas situações se apresentam nos recortes a seguir:

Pronuncie bem alto as palavras abaixo 16

PARAGUAI SAGUÃO QUATRO POENTE VIOLA

Você deve ter notado que houve alguma diferença entre os sons dos encontros vocálicos. Em "Paraguai", "quatro" e "viola" o som sai *apenas pela boca*. Já em "saguão" e "poente" os sons: /u â u/ e /õ e/ escoam *pela boca e pelo nariz*. Essa maneira de "falar" os encontros vocálicos e que vai distingui-los como *orais e nasais*. Pode-se concluir que os ditongos, tritongos e hiatos podem ser: orais quando o som sai todo pela boca e nasais quando o som sai parte pela boca e parte pelo nariz.

Saiba que
Os sinais de nasalidade, na nossa língua, são o til (~) e, as vezes, o *m* e o *n*.

Exemplificando: muito /ũi/
coração /ãu/
pães /ãi/
campo /ã/
pente /ê/

CURIOSIDADE:
As vezes, *m* e *n* não representam fonemas; são apenas letras.
Observe as palavras:

dente	↔	/d ê t i/	campina	↔	/k â p i n a/
5 letras	↔	4 fonemas	7 letras	↔	6 fonemas

ESQUEMATIZANDO O ASSUNTO

```

graph TD
    A[ENCONTRO VOCALICO] --> B[DITONGO]
    A --> C[HIATO / v + v/ ]
    A --> D[TRITONGO / sv + v + sv/ ]
    B --> E[crecente /sv + v/ ]
    B --> F[decrecente / v + sv/ ]
  
```

Para você estar certo de que aprendeu o assunto, resolva o

EXERCÍCIO III

1. Leia o texto abaixo e classifique os encontros vocálicos das palavras sublinhadas, conforme lhe sugere o modelo:

Saindo para o colégio, encontrei no saguão de meu edifício uma criança que, igual a muitas outras, pedia um pouco de pão.

Saindo - sa - in - do - hiato nasal.
 Colégio - co - le - gio - ditongo crescente oral.
 Encontrei - en - con - trei - ditongo decrescente oral.

Imagem 1 – Módulo 01 de Língua Portuguesa, pag. 16

1

a) saguão _____
 b) meu _____
 c) edifício _____
 d) criança _____
 e) igual _____
 f) muitas _____
 g) outras _____
 h) pedia _____
 i) pouco _____
 j) pão _____

2 Sublinhe, no texto abaixo, as palavras que apresentam M e N apenas como símbolos de nasalidade, isto é, são apenas letras.

Maior arquipélago fluvial do mundo, as ilhas Anavilhanas, situadas no Rio Negro, constituem um verdadeiro laboratório da Amazônia, congregando mostras significativas da maioria dos ecossistemas (*), ali encontrados” (*Dense Pires Vaz - Anavilhanas: O Paraíso do Rio Negro - Revista Geografica Universal - nº 89*).

3 Corresponda as colunas, classificando corretamente os encontros vocálicos

a) ditongo crescente	() quaisquer	() bacalhau
b) ditongo decrescente	() boato	() guariba
c) tritongo	() saúde	() igualdade
d) hiato	() palmeira	() moenda
	() enquanto	() aquário

4 Relacionamos abaixo algumas palavras. Você deve, mentalmente, dividi-las em sílabas e, depois, colocá-las no quadrinho correspondente:

sei - céu - mão (mão) - averigüei - enxaguam (guão) - país - país - doi - poeira - preencher		
Ditongos	Tritongos	Hiatos

5 Identifique a vogal e a semivogal dos ditongos das palavras abaixo

a) pães	c) crizeiro	e) serio
b) ioquei	d) Unapuru	f) ferias

VAMOS CONFERIR AS RESPOSTAS?

1) sei - guão - tritongo nasal	3) unú - tas - ditongo decrescente nasal
2) meu - ditongo decrescente oral	4) ou - tras - ditongo decrescente oral
3) edifício - ditongo crescente oral	5) pe - di - a - hiato oral
4) criança - hiato nasal	6) pou - co - ditongo decrescente oral
5) igual - tritongo oral	7) pão - ditongo decrescente nasal

Imagem 2 – Módulo 01 de Língua Portuguesa, pag. 17

Quanto à temática dos textos selecionados para iniciar e concluir o Módulo I, podemos dizer que os temas são bastante pertinentes aos interesses do aluno, uma vez que as discussões giram em torno do homem enquanto um ser social. Essas temáticas vêm ao encontro das afirmações dos próprios PCNs de que um texto será mais bem assimilado se for de fato compreendido pelo leitor/aluno. Um texto não compreendido ou que não desperte interesse será facilmente esquecido, não lhe restando nem a ideia nem os mecanismos estruturais e estilísticos e muito menos a escrita do léxico. Assim, embora a escolha dos temas dos textos tenha sido acertada, a estruturação das atividades, em forma de “múltipla escolha”, como propõe o material pesquisado, é insuficiente para alcançar o objetivo de formar alunos que leiam e escrevam com competência. Vejamos o seguinte recorte:

Leia o texto a seguir.

A importância das letras

A conquista das letras foi das mais importantes que o homem realizou por vários milênios. Somente a do fogo pode ser comparada em grandeza, a vista das consequências que produziu. Uma e outra, a das letras e a do fogo, por caminhos diferentes, levaram o Homem ao conhecimento e a conquista da Terra. Sem ambas, ainda hoje viveríamos tal como viviam os nossos antepassados de há oito mil anos.

Ao nosso redor, e a cada minuto, tudo lembra a palavra escrita. Dela nos servimos quase tanto quanto da palavra falada. Ao homem do século vinte é impossível imaginar o Homem sem abecedário. Essas letras que, inicialmente, formam palavras, e, depois frases, e, em seguida, representam ideias, e, logo mais, são lições nos livros escolares, notícias nos jornais, mensagens nos telegramas, e leis, e discursos, e sermões – essas letras são parte da nossa vida... Tudo, enfim, o que faz mover o nosso mundo, avançar a nossa civilização, valorizar as nossas ideias, não pode desligar-se do a – bê – cê.

Ele nos traz, com efeito, a experiência do passado, ao mesmo em assegura, para o futuro, as ideias e os empreendimentos de hoje. Civilização e alfabeto – bem podemos dizer que são sinônimos!

Hernâni Donato

Releia o texto com atenção para resolver as questões propostas.

1. Assinale com (X) a alternativa correta.

a) "A conquista das letras foi das mais importantes que o homem realizou." O trecho destacado significa que o homem:

- () adquiriu poder sem liberdade.
 () criou sociedades dominadoras.
 (X) registrou a história da humanidade.

b) "Ao homem do século vinte é impossível imaginar o homem sem abecedário." A expressão sublinhada quer dizer:

- () homem inteligente.
 () homem analfabeto.
 (X) homem conquistador.

c) O autor diz que civilização e alfabeto poderiam ter o mesmo sentido porque

- () através da escrita o homem adquire e repassa conhecimento
 () para ser civilizado o homem precisa utilizar a escrita
 () sem a escrita o homem não pode ser cidadão

2. Responda as questões:

a) Por que a conquista das letras é tão importante quanto a do fogo?

.....

b) Você acha que a palavra escrita é realmente importante, hoje, na era dos computadores? Justifique sua resposta.

.....

Imagem 3 – Módulo 01 de Língua Portuguesa – pag. 32

Não defendemos a ideia de que não se ensinem os aspectos normativos da língua; pesquisadores, como ANTUNES (2003), expõem cada vez mais a necessidade de os conteúdos gramaticais serem trabalhados de forma contextualizada, dentro dos critérios de uma gramática funcionalista, em que se ensine como as regras se apresentam e qual o seu papel comunicativo dentro do tecido do texto. Nesse sentido, consideramos que o aluno tem o direito de saber sobre a ocorrência de tais fenômenos na língua, com subsídios para perceber que estes não ocorrem de forma aleatória, mas intrinsecamente ao sentido do texto.

Durante todo módulo não foi feita nenhuma produção textual, fato que contradiz a própria proposta de avaliação, que, segundo o material em análise, será feita de forma escrita.

Mesmo sendo uma simples prova de verificação de desempenho, o fato é que não se ofereceu ao aluno, neste primeiro Módulo de ensino, condições para uma escrita proficiente, uma vez que as análises linguísticas trabalhadas não convergiram para um conhecimento profícuo da comunicação escrita, principalmente em seus aspectos ortográficos. Ao longo do módulo, o aluno tem contato com a palavra, mas com poucas chances de testar seu domínio sobre ela. Esta falta de manuseio faz com que não se estabeleçam laços de intimidade com o texto escrito, algo só possível quando o aluno vai perdendo a barreira que o impede de produzir. Por isso, torna-se bastante inconsistente a proposta final do Módulo, tendo em vista que o objetivo da avaliação será meramente testar aspectos descritivos da língua, sem aplicá-los à análise das características linguísticas de diferentes textos, como podemos observar na proposta abaixo, retirada do material didático analisado.

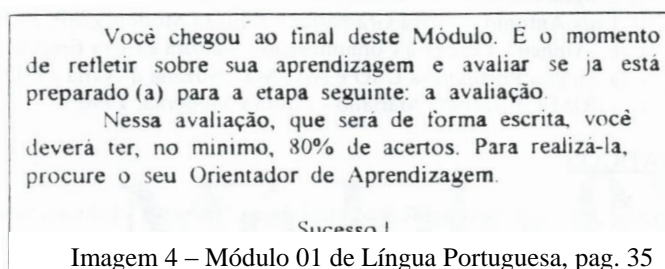


Imagem 4 – Módulo 01 de Língua Portuguesa, pag. 35

A escola precisa, então, considerar que escrever é uma prática social detentora de sentido para os alunos, sendo assim, as produções textuais devem estar vinculadas ao cotidiano, para que perceba o elo entre o que ele aprende na escola e o que necessita conhecer não só como profissional, mas como um comunicador pleno, capaz de se expressar em qualquer ambiente, com desenvoltura, usando o conhecimento adquirido sobre ortografia de forma a transpor todas as barreiras que o desconhecimento produz.

Desta forma, concluímos que o módulo analisado não fornece os elementos necessários para que o aluno possa, de fato, assimilar a escrita ortográfica de modo eficiente. Os mecanismos de aprendizagem estão aquém desse público nas suas especificidades, daquele que precisa de estímulo e orientação para sanar suas deficiências. É preciso que o material analisado seja repensado, a fim de propiciar situações em que o aluno tenha contato com textos, de modo que o uso das palavras faça sentido para ele; somente a partir desse confronto é que o aluno passará a refletir sobre as possíveis alternativas da grafia das palavras. Proporcionar a comparação de sua escrita com a escrita convencional é o meio mais eficaz de, gradualmente, fazê-lo tomar consciência do funcionamento das palavras e sua grafia correta.

Considerações finais

A análise dos conteúdos do primeiro Módulo de língua portuguesa do Ensino Personalizado Semipresencial demonstra que a metodologia não propicia efetivamente o desenvolvimento e o domínio da linguagem escrita, por estar organizado sem ter o texto como seu conteúdo principal, limitando os estudos que desenvolveriam a capacidade de expressão escrita dos alunos em um conteúdo de descrição fonética, desarticulado dos princípios ortográficos que condicionam uma escrita correta de qualidade comunicativa.

Embora reconheçamos que a metodologia desenvolvida no Ensino Personalizado Semipresencial represente um importante compromisso sócio-político e educacional por representar uma ação pedagógica de inclusão social de jovens e adultos que, por algum motivo, se ausentaram da escola em idade própria, reforçamos a ideia de que o material didático não promove um ensino significativo, por não favorecer uma aprendizagem que amplia a participação social dos educandos em uma sociedade letrada. Esse é o ponto crucial de nossas considerações, pois as teorias e os estudos nos quais nos embasamos: FREIRE (2001), ANTUNES (2003), SOARES (2004) firmam que é pelo contato com diversos gêneros de texto que os alunos tomam consciência dos fatos da língua, principalmente aqueles voltados à escrita ortográfica.

Ressaltamos, por fim, que nossa intenção não é desmerecer o trabalho desenvolvido no módulo, pois pensamos que qualquer iniciativa para o ensino na EJA é bastante válida, haja vista não haver tantas propostas metodológicas que visem a inclusão dessa parcela de estudantes em um ensino profícuo sobre o nosso sistema de escrita ortográfica, principalmente nessa etapa de ensino.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.
- BRITO, A. R. LDB: da “conciliação” possível à lei “proclamada”. / Ana Rosa Peixoto de Brito. Graphite Editores: Belém, 1997
- DI PIERRO, M.C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139.

- _____ *Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. IN: Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos (Revista Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização e Cidadania. Ed. RAAAB- Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. São Paulo, maio de 2004, p. 11-24)
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época); v.23
- KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo para a Vida*. In: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental/ coordenação, Egon de OLIVEIRA e Roxane Helena Rodrigues ROJO.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.p.65-85
- MEC. *Proposta curricular para a Educação de jovens e adultos: ensino fundamental: – 1º segmento*. São Paulo/Brasília, 1999
- _____ *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MÓDULO 1 de Língua Portuguesa. Ensino Personalizado: Seduc/Pará.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros/Magda Soares*. 2. Ed., 8. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.128
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Cláudia Schilling-6.ed.-Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIGOTSKI, L.S. *A informação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE *O NATIMORTO – UM MUSICAL SILENCIOSO* PARA O CINEMA

Graziela Ramos Paes (UEA)

1. Apresentação

Adaptar obras literárias para as mais variadas mídias, sobretudo TV e cinema, há décadas se tornou uma prática cultural comum. No cenário contemporâneo, mais do que nunca a obra literária vem ganhando espaço nas telas, ajudando a promover autores e a conquistar um público bastante diversificado para a leitura de romances e outros gêneros. Diante desse cenário, Vera Lúcia Follain de Figueiredo afirma que,

Na contemporaneidade, cinema e literatura aproximam-se, inclusive, em decorrência dos deslocamentos operados pelas tecnologias digitais, que atingem as especificidades de cada linguagem, abalam a estabilidade dos suportes tradicionais, favorecendo o intercâmbio de recursos entre várias mídias e, conseqüentemente, diminuindo a distância entre os campos artísticos. (2010, p. 18)

O escritor paulista Lourenço Mutarelli trafega por esta via com passagem para diversos campos artísticos. Sua carreira começou no final dos anos 80, como quadrinista, e a partir de 2002 percorreu os caminhos da literatura e dramaturgia, com a publicação de romances e peças. Em 2007, seu primeiro romance *O cheiro do ralo* foi adaptado para o cinema por Heitor Dhalia, com título homônimo.

O processo de adaptação de obras de Mutarelli para o cinema não para por aí. Consta ainda nessa lista *O Natimorto – um musical silencioso*, adaptado por Paulo Machline com o título de *Natimorto*, em 2009, e *A arte de produzir efeito sem causa*, adaptado por Marco Dutra com o título de *Quando eu era vivo*, em 2014.

Outros títulos do autor também estão cogitados para serem adaptados, como é o caso do romance *Jesus Kid* (2004) que já teve seus direitos comprados pelo ator Sérgio Marone¹. Este romance, segundo o próprio Mutarelli, “nasceu de um desejo de Heitor Dhalia em realizar um filme de pequeno orçamento. [...] A princípio seria um roteiro, mas quando

¹ Informação contida na coluna de Mônica Bergamo, colunista da Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0305201108.htm>> Acesso em: 14 mar 2014.

comecei a escrever deparei com a frieza da forma e propus escrever como um romance e depois adaptá-lo” (Mutarelli, 2004, p. 9). Como se pode ver, na atualidade muitos autores não escrevem mais visando somente as particularidades da narrativa tradicional, os aportes de outras artes e mídias já estão enquadrados na configuração de muitos romances.

É importante ressaltar ainda que Lourenço Mutarelli também trabalha como ator. Sua atuação está presente na adaptação de alguns de seus livros: em *O cheiro do Ralo* ele é segurança da loja do personagem Lourenço (Selton Melo), em *Natimorto* é ele próprio o protagonista, interpretando o personagem O Agente.

Diante dessas constatações sobre o artista Lourenço Mutarelli e o diálogo que seu trabalho estabelece com vários formatos de arte, sobretudo o cinema, este artigo propõe uma investigação acerca da obra *O Natimorto – um musical silencioso* e a adaptação do livro para o cinema, feita pelo diretor Paulo Machline, em 2009, com o título *Natimorto*.

2. A obra literária

Um agente musical recebe a missão de trazer uma jovem cantora lírica a São Paulo, a fim de apresentá-la a um importante maestro. Sofrendo uma crise conjugal, cansado de ser “agredido pelo mundo” e buscando uma nova forma de ser feliz, este agente lança à cantora a seguinte proposta: que ambos permaneçam enclausurados, durante anos, no quarto do hotel no qual ela está hospedada, entre cigarros, conversas e revelações oriundas do tarô.

Depois de lançar a proposta de ficarem isolados no quarto do hotel, e ter inicialmente uma resposta positiva da Voz, o Agente, como distração, propõe-lhe contar muitas histórias e fazer previsões. Ele sugere que em troca disso ela cante para ele. O personagem busca na Voz, jovem bonita e sonhadora, a companhia ideal para dividir seus dias, uma vez que seu casamento não vai bem.

A partir do momento em que O Agente começa a falar para A Voz sobre a solidão, as agressões do mundo e a falta de reconhecimento da sociedade diante de talentos como os que ela tem, consegue convencer a moça a se afastar com ele daquele mundo caótico, de modo que se dediquem, a partir daquele momento, a cuidar e proteger um ao outro no novo espaço que dividirão: “Pediríamos o cigarro pela manhã e saberíamos qual seria a nossa sorte do dia. Se você quisesse, poderíamos dividir o mesmo maço e, assim, teríamos o mesmo destino”

(Mutarelli, 2009, p. 33). Desse modo, num tom de brincadeira, a moça aceita a proposta e começa e se envolver com aquele homem em crise.

O artifício que parece unir os dois no ambiente claustrofóbico do quarto é o cigarro, constantemente consumido por ambos. É através das histórias e teorias do Agente que a cantora fica interessada nele, uma vez que ele se diz capaz de ler a sorte do dia por meio das imagens da campanha antitabagista, as quais estão estampadas no maço das carteiras de cigarro, fazendo uma analogia com as cartas do tarô: “[...] eu fumo um maço por dia. Então, acho que a imagem vai prenunciar, de alguma forma, o destino desse dia” (Mutarelli, 2009, p. 9).

Com a convivência de poucos dias entre os dois no quarto de hotel, os problemas começam a aparecer. A Voz, outrora seduzida pela proposta insólita, com o transcorrer dos dias se sente presa e começa a incomodar-se com as histórias e o comportamento cada vez mais estranho do Agente, cada vez mais dependente e emocional:

A Voz: – Você é tão dependente. Que tipo de relação estamos desenvolvendo?

O Agente: – Somos contemporâneos.

A Voz: – Contemporâneos?

O Agente: – É isso que somos, nada mais que isso. Pode ficar tranquila, não quero nada mais de você além de sua contemporaneidade. (Mutarelli, 2009, p. 81).

Percebe-se, nesse trecho, a clara crítica que o autor tece acerca das relações sociais que permeiam a contemporaneidade líquido-moderna. Segundo Zygmund Bauman, essa é “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (Bauman, 2007, p. 7). Consciente dessas mudanças, O Agente sabe que os emoções e anseios humanos são fugazes, e deseja que A Voz divida esse sentimento de vazio com ele, num ambiente no qual ambos pudessem cuidar um do outro: “Talvez nós cuidássemos tanto um do outro que deixaríamos de fumar” (Mutarelli, 2009, p. 34).

Mas não é isso o que acontece. A Voz conhece pessoalmente o Maestro, o homem para quem O Agente trabalha como caça-talentos, e passa a ficar cada vez mais interessada nele e menos tempo dentro do quarto. Em consequência disso O Agente, cada vez mais amargo, começa a lançar advertências perigosas sobre o futuro dela. No começo da história, os trunfos simbolizam coisas boas para o futuro, novidades alegres na vida da Voz. À medida que a moça se desapega mais do Agente, passam a designar surpresas negativas: “A Voz: –

Mas você disse que o tarô é justamente uma advertência, para que possamos de certa forma evitar o infortúnio./ O Agente: – Mas há males inevitáveis.” (Mutarelli, 2009, p. 62). Sabendo que A Voz mantém algum tipo de crença nas advertências dos trunfos, O Agente manipula a simbologia dos arcanos, de acordo com suas intenções pessoais.

Em suma, na obra *O Natimorto – um musical silencioso*, percebemos que, diante da tentativa de escapar do sofrimento – mediante as revelações e advertências contidas nos “arcanos” do cigarro –, é notável que os dramas existenciais marcam o tempo dividido na convivência das personagens. As longas conversas, os desentendimentos, os sonhos e as decepções se espalham na história, criando uma redoma na qual leitor/espectador e personagens se sentem próximos, dividindo a mesma atmosfera e as mesmas angústias. A adaptação do livro para o filme trabalha em cinema dessas marcas, promovendo, através de variados artifícios da produção cinematográfica, uma aproximação entre obra poética e público.

3. Considerações sobre a estética do filme *Natimorto*

Antes de considerarmos como se dá a transposição do romance de Mutarelli para a linguagem cinematográfica, é necessário, por meio das palavras de Vera Lúcia Follain de Figueiredo, notar que:

O estudo da relação entre narrativas literárias e cinematográficas [...] não se restringe ao campo do que se convencionou chamar de “adaptação”, não se limita à análise dos procedimentos formais utilizados para recriar, através de uma arte mista como o cinema, uma intriga inicialmente tecida apenas com palavras. (2010, p. 18)

Nesse sentido, percebemos que um filme baseado em uma obra literária não se restringe ao processo de adaptação do texto literário em si, mas busca no contexto da obra, a partir de elementos como a estética do autor, criar uma nova obra, utilizando elementos da sétima arte. Mesmo existindo fronteiras entre os diferentes campos artísticos, é possível que muitas obras sejam desenvolvidas através da fusão de variadas linguagens artísticas.

Nessa esteira, Vera Lúcia Follain de Figueiredo reflete que “o fenômeno da leitura/reescritura de textos literários pelo cinema tem permitido várias abordagens, que, por diferentes vias, contribuíram não só para que se pensassem os pontos de contato entre as duas artes, mas também suas particularidades”. (Idem). Nesse sentido, sabemos que a linguagem

fílmica é tecida por atributos específicos, e por essa razão vamos analisar os aspectos que moldam a construção da obra cinematográfica em questão, por meio de itens como enredo, texto poético, fotografia e música, elementos que, no filme, se complementam a fim de produzir as sensações de estar naquele espaço claustrofóbico que os personagens dividem.

Um dos pontos principais do filme *Natimorto* é a estética presente em sua construção. O diretor Paulo Machline fala sobre esse assunto em uma entrevista concedida ao *site* Sala de Cinema²:

Um dos meus objetivos era me aproximar ao máximo do universo do Lourenço. A estética foi um dos elementos que usei. O filme se passa quase que inteiro dentro de um quarto do hotel, o protagonista definha, tem alucinações. Esses efeitos servem pra isso. É uma proposta de linguagem que funcionou, o próprio Lourenço acha que chegamos bem perto da cabeça dele, se é que isso pode ser possível.

Como podemos perceber, segundo o próprio diretor, são muitas as aproximações que a obra cinematográfica criada por ele trava com o universo criativo de Lourenço Mutarelli, lançando mão da estética da obra literária. Por essa razão, filme e romance são muito próximos, ambos se passam apenas em dois cenários diferentes, mas o desafio consistiu exatamente no modo como foi feita essa aproximação, uma vez que o texto de Mutarelli possui uma poética muito subjetiva, talvez difícil de ser transposta em imagens concretas. Vejamos adiante alguns percursos desse processo.

O roteiro do filme *Natimorto* (2009) é assinado por André Pinho e segue a linha do romance, trabalhado fortemente com os longos diálogos, muitas vezes poéticos e ao mesmo tempo crus, e divagações que povoam os pensamentos do personagem Agente, oriundas do próprio texto literário. As conversas entre as personagens transitam em discussões filosóficas sobre o sentido da vida, o amor, a liberdade e a felicidade; narração de histórias da infância e explanações sobre esoterismo e superstição. Nesse aspecto, o filme é construído com cortes, recortes e flashbacks que marcam o roteiro, arquitetando um cenário cercado de simbolismos, a fim de evocar as reflexões sensíveis e profundas contidas na leitura do romance.

No elenco do filme está o próprio Lourenço Mutarelli, interpretando o “O Agente”, Simone Spoladore como “A Voz”, e Betty Gofman como “A Esposa”. Os personagens não recebem nome próprio, nem no filme nem no livro. A partir disso, nota-se um detalhe

² Entrevista do diretor concedida ao site Sala de Cinema. Disponível em: <<http://saladadecinema.com.br/2011/04/29/salada-de-cinema-entrevista-paulo-machline-diretor-de-natimorto/>> Acesso em: 14 mar 2014.

importante da trama: não colocando um nome próprio nos personagens, Mutarelli parece querer aproximar a alcunha que cada um recebe com os trunfos do tarô, uma vez que estes são designados como “O Mago”, “A sacerdotisa”, “O papa”, apenas para citar alguns exemplos. Esses trunfos, em vários momentos, aparecem nas imagens do filme, especialmente quando O Agente explica para A Voz a simbologia que cada um carrega e o modo como deve ser feita a leitura de cada arcano. Além disso, o cartaz do filme traz um desses trunfos desenhado, que é “O Enforcado”, e bem em cima dele há um cigarro amassado.

O filme e o livro apresentam os três personagens que recebem falas na narrativa, O Agente, A Voz e A Esposa, sendo que os demais são apenas citados, e A Esposa aparece em uma cena apenas no começo do filme. Esse foi um aspecto que facilitou a transposição dos diálogos da obra para as telas, mas não totalmente. Muitas divagações que pertenciam ao Agente na obra literária, passam a ser apresentadas como narrativas em *off*, feitas pelo músico Nasi, dando um tom subjetivo semelhante ao do livro.

A montagem do filme, feita por Oswaldo Santana, traz uma composição de cenas nas quais os longos momentos de conversa entre o Agente e a Voz, apenas em um único cenário, o quarto do hotel, mostram como se dão os momentos de aproximação, distanciamento e tensão entre as personagens. A atenção aos detalhes, aspecto intrínseco da narrativa literária, é transposto na linguagem fílmica por meio do *zoom* da câmera. Assim, essa aproximação ótica efetuada pela câmera centra em determinadas partes do corpo e gestos dos personagens, como a boca que exala a fumaça e o olhar que busca os padrões do tapete no quarto. Todos esses elementos foram priorizados no filme, a fim de apresentar, à maneira do diretor, os detalhes que compõe a poética da obra.

Uma das cenas mais tocantes do filme é a de Lourenço Mutarelli deitado no chão, coberto de insetos e em posição fetal, representando o Natimorto, que aparece como um dos principais simbolismos da obra: “Quem me dera ter a sorte do Natimorto. Tudo teria passado” (Mutarelli, 2009, p. 91). Talvez a explicação desse simbolismo se dê em uma das cenas em que a Voz compra um maço de cigarros com a foto do natimorto. Ela acha difícil que a carta signifique algo positivo, mas o Agente retruca que é uma boa carta, uma vez que o bebê viveu sem macular-se com o mundo, protegido no interior de sua mãe: “ele [o natimorto] representa a vida vencendo qualquer obstáculo. Apesar de muito doente, ele nasceu. Para morrer, é preciso viver” (Mutarelli, 2009, p. 81).

A fotografia do filme foi feita por Lito Mendes da Rocha. Nela, se percebe o ar intimista da história, através das cores fortes do cenário, que transitam em tons de vermelho,

verde e cinza. As luzes artificiais são utilizadas para iluminar o rosto das personagens. A fumaça dos cigarros, sempre presente no ambiente, parece ser um elemento que corrobora a opressividade do espaço. Objetos como xícaras de café, carpetes, papel de parede, luzes neon, luminárias, espelhos e molduras, parecem dar um clima meio retrô ao ambiente. Nas partes finais do filme, nas quais o Agente sofre crises esquizofrênicas, tremendo no chão ou rolando na cama, colocando sangue pela boca, a câmera acompanha seus surtos com os movimentos, tremendo ou girando junto com o personagem. Além disso, a câmera também é colocada muitas vezes colada no rosto dos atores, enquadrando seus olhares e expressões.

O filme possui uma trilha sonora minimalista, elaborada por Érico Theobaldo. A música parece aguçar a sensação de claustrofobia da história, e também despertar o surreal do enredo. Ela também dá ritmo e conduz os planos do longa, especialmente na parte final, na qual a loucura gradativa do Agente é exposta por meio de seus surtos. O público acompanha de perto, em harmonia com o enquadramento da câmera, as cenas finais nas quais o Agente começa a surtar, antes de arquitetar seu plano final de vingança: “Reunirei todos no inferno em meu nome. Ninguém mais vai me ferir com olhares ou palavras ou com descaso. Ninguém mais me internará, como se o que eu sofro fosse loucura. É de humanidade que sofro” (Mutarelli, 2009, p. 126 - 127).

Outro quesito interessante do filme é o fato de a voz da cantora não ser revelada. Nas cenas em que ela aparece cantando ópera, vemos apenas a imagem de seu corpo gesticulando e seus lábios em movimento. Assim como no romance, sua voz não é revelada pelo som, mas no filme seus gestos se encarregam de mostrar a aparente delicadeza. Desse modo, o espectador não tem acesso direto ao seu talento, o que gera uma lacuna para que o público imagine se sua voz é bela ou não.

Diante dos aspectos analisados neste texto, nota-se o desafio que foi adaptar uma obra literária tão peculiar e cheia de detalhes para a sétima arte. Nessa esteira, James Wood nos lembra que “a literatura é diferente da vida porque a vida é cheia de detalhes, mas de maneira amorfa, e raramente ela nos conduz a eles, enquanto a literatura nos ensina a notar” (Wood, 2011, p. 70). Podemos dizer que um cinema de qualidade também nos ensina a notar, pois nesse processo de adaptação há de se ter olho clínico para que se perceba a imagética do texto.

Quando estamos diante de uma obra literária tão rica, que é adaptada para um filme, percebemos que os detalhes captados em um e outro podem variar, mas não comprometer a qualidade estética que cada obra possui. A leitura feita pelo diretor também nos ajuda, como

leitores, a perceber muitos detalhes elementares da obra literária. Destarte, ambas as obras [livro e filme] geram sensações e reflexões análogas, pois seguem um princípio básico, que é o de incitar a imaginação do público. Felizmente, são obras dedicadas muito mais a gerar perguntas do que oferecer respostas.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Vida líquida*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *Narrativas migrantes: literatura, roteiro e cinema*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

MUTARELLI, Lourenço. *Jesus Kid*. São Paulo. Devir, 2004.

MUTARELLI, Lourenço. *O Natimorto – um musical silencioso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NATIMORTO. Direção: Paulo Machline, Produção: Rodrigo Teixeira, Paulo Schmidt. Brasil: RT Features, Academia de Filmes, Camisa Treze Cultural e Ipanema Entertainment, 2009. 1 DVD (92 min).

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

O TRAVESTISMO TRANSGRESSOR DE DOROTÉIA EM *O QUIXOTE* E DE ROSAURA EM *A VIDA É SONHO*

Ingrid Karina Morales Pinilla (UFAM)
Maria Yonar Marinho dos Santos (UFAM)

Ainda que o travestismo¹ seja um recurso bastante utilizado na literatura do Século de Ouro², verificamos que, nas personagens Dorotéia do *Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de La Mancha*³ e Rosaura da peça *A Vida é Sonho*, ele aparece como um mecanismo de transgressão ideológica.

Tanto Cervantes quanto Calderón de la Barca, através do travestismo de suas personagens, apresentam uma caracterização bidimensional da mulher, que assume com desenvoltura o papel de ambos os gêneros. Tais obras representam o processo de mudança entre os sexos na relação de poder, descrito pelo historiador Norbert Elias (1994) em *O processo Civilizador*, onde mostra que a partir do século XVII, a mulher teve um fortalecimento na sociedade, o qual implicou na diminuição das restrições aos seus impulsos e um aumento das restrições no dos homens. Surge a incorporação paulatina das mulheres a espaços e atividades que antes só eram reservados aos homens. Jean Delumeau (2004) a esse respeito invoca o testemunho do humanista Thomas Platter, que ainda no século XVI revelava a transgressão feminina do espaço dos homens ao relembrar de sua mãe que:

Era uma mulher forte e corajosa, mas rude; quando o seu terceiro marido morreu, manteve-se viúva; trabalhava como um homem para poder criar o melhor possível os últimos filhos que tivera do marido. Cortava os fenos, malhava o trigo e fazia outros trabalhos que incubiam mais aos homens do que às mulheres. (DELUMEAU, 2004, p.343).

No teatro espanhol a abordagem desses temas no palco não ocorria de forma clara e direta, mas através da utilização de dois recursos distintos: comédia e ficção.

¹ Segundo o Dicionário Aurélio, travestir é: Vestir com um disfarce, especialmente vestir com roupas do sexo oposto.

² Em grande quantidade de comedias do Século de Ouro, aparece a mulher vestida de homem como um dos personagens principais e característicos do teatro clássico espanhol. Alguns levantamentos são os de Miguel Romera-Navarro com “Las disfrazadas de varón en las comedias,” *La preceptiva dramática de Lope de Vega* (Madrid: Yunque, 1935), 109-39, y de Carmen Bravo-Villasante, *La mujer vestida de hombre en el teatro español*, segunda edición (Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1976).

³ No decorrer do trabalho se indicará esta obra como “Quixote”. Seguindo a nomenclatura da tradução mais conhecida em português, a dos irmãos Viscondes: Francisco Lopes de Azevedo, Conde de Azevedo; e, Antônio Feliciano de Castilho, Visconde de Castilho. Disponível em Internet: www.dominiopublico.gov.br.

No primeiro caso, o homem travestido de mulher parece cômico em sua inabilidade de desempenhar o papel feminino. Já no segundo, a mulher vestida de homem, consegue mimetizar tão bem o papel do sexo oposto. O disfarce alcança o nível de recurso metaliterário, onde o personagem da peça é autor de um novo, que pode ser tomado como uma metáfora da mudança do papel que a mulher desempenhava na sociedade da época. As mulheres do teatro contestam a autoridade masculina, que fora do âmbito da ficção, já trazia sinais de decadência:

O casamento nas sociedades de corte XVII e XVIII derivava seu caráter especial do fato de que, devido à estrutura das mesmas, pela primeira vez fora quebrado o domínio do marido sobre a esposa. O poder social da esposa é quase igual ao do marido. A opinião social é formulada, em alto grau, pelas mulheres. (ELIAS, 1994, p.183).

No século XVI, muitas mulheres liam e falavam fluentemente o latim, o grego e algumas assumiam o papel masculino enquanto chefe de família, mães, viúvas, governantes. Uma delas, Joana d'Arc (travestida como soldado), inverteu uma situação militar e repôs a França no seu destino. Isabel, a católica, soberana e autoritária, não permitiu que seu marido governasse Castela. Catarina de Médicis foi a principal personagem da história francesa, por outro lado, Teresa de Àvila foi uma grande escritora mística e umas das principais responsáveis pela renovação católica. Esse novo lugar concedido à mulher, explica-se pelo desenvolvimento da vida na corte, que pregava o aumento das damas de companhia, com o intuito de ornamentar o palácio e para isso, seria necessário instruí-las. Um avanço fundamental na recepção feminina, visto que sempre exerceram seu papel, só não eram reconhecidas.

1. Dorotéia

Dorotéia é uma moça de família abastada, porém sem título de nobreza. Doce e frágil, facilmente envolvida pelas promessas amorosas de dom Fernando. Este se aproveita de sua ingenuidade, forja um casamento no qual apenas uma criada é testemunha, ilegítimo aos olhares da sociedade da época. Desprestigiada e desonrada após o abandono do fidalgo, ela decide travestir-se de homem. Essa seria a única forma de deslocar-se sem perigo pela cidade e pelos campos. Ela representa a mulher ativa, que transgride as normas sociais, abandona os arquétipos de fragilidade feminina e assume os caracteres masculinos, agindo em benefício de sua honra. Travestir-se de homem é uma transgressão da personagem, que segundo Aristóteles em sua Poética, referente ao caráter dos personagens na tragédia, explicita: “Não

quadra bem a uma figura feminina o valor ou coragem próprios do homem, nem uma eloquência astuta”.

Ativa e transgressora, Dorotéia mobiliza-se socialmente graças ao travestismo e ao seu discurso. Ela se traveste de acordo com as suas necessidades (reparar sua honra) ou a de outros (quando ajuda ao cura a levar Dom Quixote para seu povoado, usando o disfarce da princesa Micomicadela). Ela aparece na Serra Morena, disfarçada de lavrador, gerando desconcerto em seus observadores (o cura, o barbeiro e Cardênio):

Aproximaram-se-lhe tão calados, que não foram dele pressentidos, de atento que estava na sua lavagem dos pés; e tais eram eles, que não pareciam senão dois pedaços de puro cristal entre as outras pedras da corrente. Maravilhou-os a alvura e lindez daquelas plantas, que não pareciam feitas a pisar torrões, nem a seguir arados e bois, como inculcava o vestuário do dono. (CERVANTES, I, 28).⁴

Quando é descoberta a identidade feminina de Dorotéia, os seus observadores ficam deslumbrados com sua beleza:

Quando já ia para retirar-se, ergueu o rosto; com o que tiveram lugar os que o estavam olhando de descobrir uma formosura incomparável, e tal, que Cardênio disse baixinho para o cura: — Esta, como não é Lucinda, não é criatura humana; deve ser por força divindade. O moço tirou a gorra e, sacudindo a cabeça para uma e outra parte, começou a espalhar os cabelos, que bem puderam aos do sol fazer inveja. Conheceram então que o suposto rústico não era senão mulher, e mimosíssima; pelo menos, a mais formosa que ambos eles com seus olhos jamais tinham visto. (CERVANTES, I, 28).

Esta passagem mostra a idealização da mulher no século XVII, conforme Delumeau (2004): “Enfim, devido à sua beleza, estas pobres mulheres são criaturas mais semelhantes à divindade do que nós, porque aquilo que é belo, está mais perto de Deus...” Mais que beleza física, a personagem demonstra que delicadeza, força, astúcia e coragem caracterizam sim, o sexo dito frágil. Sobre essa dicotomia do século XVII, Delumeau, fala:

Mas para mostrar um espírito emancipado, não deve permitir palavras desonestas nem atitudes ordinárias; ao dançar, deve ser delicada, evitar os movimentos excessivos e desordenados, ao cantar ou tocar música, deve preferir uma melodia harmoniosa e temperada (...) não só deve saber dançar e receber como também possuir noções de literatura, de pintura e de música, cuja falta a impedirá de cumprir o seu papel. (DELUMEAU, 2004, p.371).

⁴Usou-se para todos os trechos estudados a tradução ao português realizada pelos irmãos Viscondes e adotou-se a maneira mais usual de citar o Quixote: entre parêntese, primeiro a parte em números romanos, depois, separado por vírgula, o número do capítulo.

Outra vítima de dom Fernando é Cardênio. Sujeito passivo, pertencente a uma nobre família andaluza. Após perder Lucinda, o amor de sua vida (ela foi obrigada a casar-se com dom Fernando), enlouquece e se exila num bosque.

Contrapondo a passividade de Cardênio aparece a força e audácia de Dorotéia. Juntos, decidem procurar seus parceiros. Dorotéia transforma-se em um instrumento da conversão de Cardênio, pois o retira do estado de loucura que se encontrava e o incentiva a lutar pelos seus interesses.

Cardênio se reconhece em Dorotéia e em si próprio, percebendo que suas histórias se complementam. Surge então a ideia de criar a princesa Micomicadela, da qual Dorotéia se disfarça para persuadir Dom Quixote a voltar a casa dele e abandonar as aventuras da cavalaria andante:

Dorotéia acudiu logo, dizendo que ela representaria a donzela necessitada melhor que o barbeiro, até porque tinha ali vestidos para fazer esse papel mui ao natural, e deixassem por sua conta o representar a contento tudo que fosse preciso para se levar avante o empenho, pois ela era muito lida em livros de cavalarias, e sabia perfeitamente o falar das donzelas penadas, quando suplicavam dons aos andantes cavaleiros. (CERVANTES, I, 29).

A personagem não só se disfarça de uma princesa dos livros de cavalaria, mas também atua como uma, graças à leitura das novelas deste gênero. Ela tem acesso à literatura e demonstra ser uma mulher de inquietudes intelectuais, não só amorosas, consonante com a mulher do século XVII, que Delumeau, aborda:

(...) Só no século XVII é que a instrução das moças é fora de casa (...) Cristina Pisan queixava-se melancolicamente da injustiça cometida contra o sexo fraco em matéria de instrução; “Se existisse o costume de colocar as moças na escola e se, normalmente, lhes ensinasse as ciências como ensinam aos rapazes, elas aprenderiam, e entenderiam as sutilezas de todas as artes e ciências tão perfeitamente como eles.” (DELUMEAU, 2004, pág.368).

Dorotéia não desvanece em nenhum momento da obra, mostrando coragem, força e astúcia, principalmente na passagem do encontro com Lucinda e dom Fernando. Todos se reconhecem, Lucinda trata de livrar-se de Fernando e voltar para Cardênio. Fernando, embora tenha uma atitude agressiva, fica submetido pela pressão que Dorotéia exerce sobre ele. Dorotéia se ajoelha diante de Fernando, caracterizando o feminino; agarra-o pelas pernas e se enche de lágrimas, mas logo o masculino se evidencia em seu discurso direto e ameaçador:

[...] Deves convencer-te de que a nobreza do teu sangue não há de aniquilar-se pela mistura do meu: quanto mais que a verdadeira nobreza consiste principalmente na virtude, e se esta a ti te falta, negando-me aquilo a que tão justamente estás obrigado, as vantagens de nobre que tu possuis hás de perdê-las, e hão de passar

todas para mim: finalmente, senhor meu, dir-te-ei por último que, ou tu queiras ou não queiras, a tua esposa sou eu. (CERVANTES, I, 36).

Neste trecho observa-se a audácia de Dorotéia, ameaçando a autoridade de Fernando, menosprezando a nobreza e exigindo que a aceite como esposa. Logo após, Fernando admite seu erro dizendo: “— Venceste, formosa Dorotéia, venceste, porque não é possível haver ânimo para negar tantas verdades juntas” (CERVANTES, I, 36). Os casais terminam juntos; Dorotéia com Fernando e Cardênio com Lucinda.

2. Rosaura

Assim como Dorotéia, Rosaura transita por ambos os sexos de maneira natural, causando admiração ao público que assiste à peça.

A *Vida é Sonho* está dividida em três atos. No primeiro, Rosaura aparece trajada de homem com o objetivo de restaurar sua honra. No segundo, ela volta a vestir-se de mulher, porém, usando o nome fictício Astrea. Torna-se dama de companhia da infanta Estrella (noiva de Astolfo), com a finalidade de vigiar o traidor e estorvar o relacionamento entre eles. Já no terceiro, ela adota uma dualidade sexual, evidente na cena em que a mesma pede o auxílio a Segismundo. Manifesta-se aqui mais uma característica correspondente somente aos homens: a estratégia, e com esta, a ideologia da época sobre a mulher. Jean Charles Huchet citado por Le Goff (2007, p.87) declara que “o fin’amor foi vivido como arte do distanciamento da mulher pelas palavras” e Georges Duby apud Le Goff (2007, p.87) afirma que “nesse jogo, os homens eram verdadeiramente os senhores”.

A peça inicia com Rosaura travestida de homem. Ela saiu do seu lar na Moscovia e viajou em busca do reparo de sua honra até a Polônia. Ela fora abandonada por Astolfo (sobrinho do rei da Polônia), que a deixou devido à origem ilegítima. Ela enveredou acompanhada por um serviçal.

Durante a viagem, avistaram uma torre. Dali ouviram os lamentos de Segismundo, filho do rei, aprisionado desde a infância devido à profecia de um oráculo que o predestinou como um tirano.

Na cena seguinte, Clotaldo (tutor de Segismundo e conselheiro do rei), pai de Rosaura, acolhe a filha no palácio do rei Basílio, acreditando ser um homem e ignorando o paretesco. Ao ver sua espada, Clotaldo, descobre que ambos possuem vínculo de sangue e oferece-lhe ajuda. Entretanto, não poderá ajudá-la a vingar-se de Astolfo, pois deve lealdade a seus superiores, elemento primordial na escala de valores dessa sociedade. Ainda que se trate de

sua filha, não poderia, pois esse compromisso com a nobreza, supera, inclusive a honra da família.

Ao constatar a impossibilidade do auxílio do pai, a travestida decide procurar a solidariedade do futuro rei, Segismundo. Ele aceita o desafio e enfrenta a seu pai (o rei), para evitar que Astolfo fique com seu trono. O príncipe vence ao rei e assume a coroa.

Clotaldo assume a paternidade de Rosaura perante a Corte. Ela então, deixa de ser considerada bastarda e pode casar-se com Astolfo.

O enredo apresentado em Rosaura é característico na Literatura do século de ouro, conforme, Elias (1994, p.40) que declara: “A heroína da classe média é enganada por um cortesão aristocrático. A advertência, o medo de um “sedutor” socialmente superior, que não pode casar-se com a moça, por causa da distância social”.

Através da personagem Rosaura é percebido um novo papel da mulher no século de ouro: forte, destemida, responsável por seus atos e consciente de seus direitos. Incentivada por sua mãe, Violante, a qual sofrera no passado o mesmo abandono que a filha, percebemos a compreensão e o elo entre as mulheres, assim como o desejo de luta presente no universo feminino, que almeja o processo de igualdade de poder entre os sexos.

Na análise, encontramos uma mulher ativa, corajosa e sagaz em defesa de sua honra. É ela quem impulsiona a Segismundo a controlar suas paixões e recuperar o trono, bem como a honra dela, obrigando Astolfo a cumprir com sua promessa de casamento.

O fragmento seguinte mostra a habilidade da personagem em assumir de maneira natural, ambos os gêneros:

Mulher venho te persuadir
ao remédio da minha honra,
e varão, venho te alentar
que cobres tua coroa.
Mulher, venho te enternecer
Quando a teus pés me ajoelhe,
e varão, venho te servir
quando as tuas gentes socorra (...)
E assim, pensa que se hoje
como mulher me cortejas,
como varão dar-te-ei
a morte na defesa

de minha honra; porque serei
na sua conquista amorosa,
mulher para dar-te queixas,
varão para ganhar glórias.

(CALDERÓN, III, X, 2902 – 2921, tradução nossa)⁵

Na citação acima, a personagem mostra a constância reivindicadora como mulher e o seu desejo de participar de espaços e realizar feitos reservados até então somente aos homens.

Acreditamos que a obra representa a saída da mulher de um âmbito fechado para uma vida de iniciativas e decisões próprias, emancipada. O mais seguro para uma moça desse período seria permanecer em seu lar, longe dos perigos. Porém, a obra mostra, dentro do espaço fictício do teatro; mulheres transgressoras, que não se importavam com as convenções sociais.

Averiguamos ainda, que o arquétipo feminino é construído apenas com o intuito de não ofender ao público masculino. Rosaura, ardilosa, utiliza a fragilidade e a sedução feminina para persuadir a Segismundo a realizar o seu intuito. Essa dualidade sexual, no seu gênero, disfarça a atitude de segurança em benefício próprio.

Considerações finais

O travestismo em Dorotéia e Rosaura, aparece nas obras de *Cervantes e Calderón de la Barca* como o instrumento transgressor do feminino. A mulher ganha respeito e conquista um espaço antes exclusivo ao homem. Tal recurso nas personagens trabalha a perspectiva ideológica da mulher, como mecanismo para explorar valores e comunicá-los. Também, como

⁵ ROSAURA. Mujer, vengo a persuadirte
al remedio de mi honra,
y varón, vengo a alentarte
a que cobres tu corona.
Mujer, vengo a enternecer
cuando a tus plantas me ponga,
y varón, vengo a servirte
cuando a tus gentes socorra...
Y así, piensa que si hoy
como mujer me enamoras,
como varón te daré
la muerte en defensa honrosa
de mi honor, porque he de ser,
en su conquista amorosa,
mujer para darte quejas,
varón para ganar honras.
(CALDERÓN, III, X, 2902-2921)

o símbolo de uma visão feminina moderna. Elas exibem engenho, desenvoltura e atitude reivindicativa para realizar suas ações transgressoras, porém não precisam do traje masculino para exibir uma natureza forte e decidida.

Referências

ARTÍN, Edward. Acción y trasgresión femenina en la primera parte del Quijote. *Espéculo*, n.37, 2007. Disponível em <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero37/traquijo.html>> Acesso em: 18 mar. 2014.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro. *La Vida es Sueño*. Madrid: Castalia, 1984.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edición e notas de Francisco Rico (edición del IV centenario). Madrid: Santillana Ediciones Generales / Real Academia Española, 2004.

_____. Dom Quixote de La Mancha. Tradução ao português dos Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2002. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: 30 out. 2011.

DELUMEAU, Jean. *A Civilização do Renascimento*. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2004.

ELIAS, Norbert. *O processo Civilizador*, Volume I. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.

ESCALONILLA, Rosa Ana. Mujer y travestismo en el teatro de Calderón. *Revista de literatura*, v. 63, n. 125, p. 39-88, 2001. Disponível em <<http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/227/238>> Acesso em: 18 março 2014.

LE GOFF, Jacques. *As Raízes Medievais da Europa*, 2ª edição. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRABALHANDO ORALIDADE E ESCRITA EM TURMAS DE 6º ANO

ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira (UFPA)

LOPES, Letícia Martins Feitosa (UFPA)

Introdução

Após alguns anos de trabalho com turmas de 6º ano, constatamos que nas produções escritas dos alunos é comum identificarmos traços da oralidade. Isto se dá porque a escrita é diretamente influenciada pela oralidade (fala), uma vez que os alunos tendem a considerar que aquela é uma mera reprodução da fala. Tal fato tem justificativa nas palavras seguintes:

“a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta (...). É por essa razão que seus textos se apresentam eivados de marcas da oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminadas”. (Koch & Elias, 2010, p.18)

Por vezes, alunos que já se encontram no 6º ano ainda imprimem as marcas orais na escrita. O que pode continuar ocorrendo se o professor não intervir para, com o passar do tempo, construir neles um novo modelo de texto escrito, conscientizando-os dos recursos e das peculiares exigências que são próprias da escrita, bem como daquelas que são próprias da oralidade.

Já sabemos que, como a leitura, a escrita é muito importante para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida. E ensinar os alunos a ler e a escrever é uma das principais tarefas da escola – que no Brasil tem enfrentado um grave problema: a “fabricação” de analfabetos funcionais – e, em maior grau de responsabilidade (sob nosso olhar), do professor de português. Na escola, crianças e adolescentes precisam ter contato com diferentes textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo. Precisam participar de uma rotina de trabalho variada e estimulante e, além disso, receber muito incentivo dos professores e da família para que, de acordo com seu desenvolvimento, sejam capazes de dar à língua o dinamismo da função primordial que ela possui: a interação social. O que se confirma nas palavras de Antunes (2003) quando diz que, “da concepção interacionista, funcional e discursiva da língua deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a

serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.” (Antunes, 2003, p. 42)

O professor de português precisa, acima de tudo, agir como tal, ser um professor que, além de educador, baseia-se em princípios teóricos e observa os fatos da língua e reflete para encontrar os melhores meios de abordá-los; que tem discernimento suficiente para saber, por exemplo, que as palavras separadas das coisas, perdem seu sentido, não se sustentam, precisam de um contexto, um motivo, uma finalidade e deixar, então, de trabalhar apenas com formação de frases e separação silábica (exercícios mecânicos). É necessário que entenda que o aluno é que deve ser o verdadeiro sujeito no processo de interação com a aprendizagem e tentar acabar com a realidade de que o ato inerente social da linguagem desaparece apenas nas aulas de português, paradoxalmente.

Em função disto, portanto, o professor de Português precisa conquistar sua autonomia e se mostrar comprometido com a educação linguística de seus alunos e tomar a iniciativa de trilhar seus próprios caminhos, sem se deixar prender pelos típicos programas pedagógicos – que precisam, há muito tempo, ser revistos e reformulados frente ao atual objetivo educacional nacional que tem priorizado cada vez mais a leitura e a escrita –, uma vez que tem respaldo suficiente para tal. Como, por exemplo, os diversos programas e orientações a nível federal, estadual e municipal que apoiam essa iniciativa.

Muitos alunos até chegam a se alfabetizar, mas não desenvolvem adequadamente suas habilidades de leitura e escrita ao longo do ensino fundamental. São alunos que têm baixo desempenho nas avaliações, dificuldade de compreender o que leem e dificuldade de se expressar. É necessário trabalhar neles sua competência em leitura, sua capacidade não só de decodificar a palavra escrita, como também a de compreender o que leem, interpretando o texto de forma crítica de modo a reter as informações mais pertinentes em sua memória cognitiva realizando a intertextualidade com seu conhecimento de mundo, formando-os, então, alfabetizados funcionais.

A leitura e a escrita serão bem sucedidas quando levarem à compreensão do leitor e do escritor de modo que elas encontrem o êxito também e, principalmente, no âmbito escolar. São práticas que exigem determinadas competências dos alunos no que tange a dar (re) significação ao que leem e escrevem no seu dia-a-dia. Sendo a escola o ambiente mais

importante de construção e apreensão de conhecimentos, cabe a nós professores tomarmos frente nesse processo implementando e desenvolvendo mecanismos para alcançar tal competência.

Considerando os atos de ler e escrever como fontes de crescimento ao conjunto de docentes e discentes na sociedade letrada em que estamos inseridos e a grande responsabilidade que nós carregamos, enquanto professores, de dar o suporte a essa emancipação do aluno, observamos que é necessário aplicar processos organizados metodologicamente para ter êxito em nosso trabalho que será avaliado a partir dos resultados. Em outras palavras, precisamos organizar as metodologias com as quais trabalharemos. Observamos desta forma, sugestões de como se deve abordar a questão da fala (oralidade) e escrita de modo a destacar para os alunos as características de cada uma delas como tentativa de evitar ou reduzir as ocorrências de traços orais na escrita (a não quando realizadas de forma consciente) através da prática da leitura.

Trabalhando a oralidade e a escrita

O ser humano é um ser social que interage através da linguagem, seja esta oral (falada) ou escrita. É através da linguagem que o homem organiza seus pensamentos, suas ideias.

Sendo assim, a linguagem humana tem uma razão de ser, existir, que só se justifica pela comunicação, ou seja, todas as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas. Isso nos leva ao fato de que a língua, seja ela oral ou escrita, tem uma função social que é a de promoção da interação.

Ainda hoje é muito comum encontrarmos no meio escolar a concepção equivocada de que a língua escrita é melhor e mais privilegiada que a língua falada; de que a escrita deve seguir a formalidade enquanto a fala é mais relaxada e descuidada, portanto, território dos “erros” de português. Ainda que inúmeras iniciativas institucionais já tenham sido desenvolvidas, ainda é persistente o insucesso escolar, que, devido a tais concepções, acaba manifestando em alguns alunos frustração e a sensação de que não sabem português, uma matéria demasiadamente difícil, na concepção deles.

Fala e escrita possuem características próprias e distintas, particulares a cada modalidade; apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico tais modalidades não podem mais ser vistas como dicotômicas. Ambas precisam ser estudadas como duas modalidades discursivas em que diferenças e semelhanças se dão ao longo de um *continuum tipológico* das práticas sociais, em cujas extremidades se situam: de um lado, se encontra o grau máximo de naturalidade e, de outro, o grau máximo de formalidade.

De acordo com Marcuschi (2005), não se pode mais observar de forma satisfatória as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar as situações de uso na vida cotidiana. Essa mudança nos permite ver o texto, seja ele escrito ou falado, como objeto resultante de práticas sociais. Segundo Koch (2010), o texto é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores e o que distingue o texto falado e o texto escrito é a forma como se realizam.

Percebe-se, então, que tanto a oralidade quanto a escrita nos permitem construir textos coesos e coerentes de acordo com as situações cotidianas em que estão sendo produzidos. Tanto a fala quanto a escrita “são interativas, dialógicas, dinâmicas e negociáveis” (ANTUNES, 2003, p.45)

Em se tratando do trabalho de professores em torno da oralidade, Antunes (2003) enumera algumas constatações:

- Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar por ela já ser muito trabalhada no dia-a-dia;
- Um equívoco de se ver a fala como lugar privilegiado para violação das regras gramaticais sem observar as situações de interação social que irão exigir usos mais formais da língua falada;
- Uma concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade apenas no nível informal;
- Enfim, uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação incluindo o atendimento a padrões textuais mais rígidos bem como as convenções sociais do falar em público.

Este é um quadro que precisa ser mudado, iniciando pelo reconhecimento por parte dos professores e repasse aos alunos das noções peculiares ao relacionamento entre oralidade e escrita. Como, por exemplo, o fato de, apesar das especificidades que cada uma tem:

“não existem diferenças essenciais entre oralidade e escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. (...) Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, ‘cuidadas’ em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso”. (Antunes, 2003, p.99)

A partir do exposto, verificamos, então, que recai sobre o professor a responsabilidade de apresentar aos alunos os diferentes gêneros orais e suas peculiaridades; mostrar como são diferentes a conversa, a exposição de ideias e o recado, por exemplo; como são diferentes os dialetos e regionalismos enquanto marcas culturais que não devem ser discriminados; ajudar a desenvolver a competência de que precisarão quando da produção e recepção dos eventos comunicativos, como também do domínio das estratégias argumentativas típicas dos discursos orais, as entonações, o saber escutar, a polidez, levando-os ao uso consciente da linguagem enquanto seres humanos que precisam saber se expressar e interpretar se quiserem ter um bom desempenho da interação.

No que concerne ao trabalho de docentes com a escrita, Antunes (2003) enumerou o que ainda se pode constatar nas escolas. Dentre o que se tem:

- Um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz;
- A prática de uma escrita mecânica e periférica que chega a criar nos alunos a falsa noção de que não sabem escrever por que cometem erros ortográficos;
- A prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada em exercícios de fazer listas de palavras e frases soltas, o que vem afastar os alunos das produções inteiras que fazem naturalmente quando interagem com os outros, praticando, justamente na escola, a linguagem que não diz nada;
- A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional;
- A prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Observa-se, dessa forma, que alguns professores não têm trabalhado com a escrita como deveriam. A escrita, como a oralidade, servem à interação. E escrever desse modo, sem finalidade, sem direção, sem ter em vista o outro, não é dar à linguagem o seu verdadeiro e crucial papel. De maneira que a escrita é tão interacionista quanto a fala, já que também é um meio de expressão, de exposição de ideias. O que, por sua vez, nos remete ao fato de que, para poder se expressar bem, é necessário antes ter o que expressar, ter as ideias, para fazer valer as palavras a partir da competência de cada um.

Nesse sentido, ao ensinar práticas de oralidade e escrita em turmas do 6º ano, o professor deve estar atento ao fato de que cada modalidade apresenta sua função social em determinado contexto comunicativo e que não se justifica mais que as aulas de Língua Portuguesa estejam totalmente voltadas às questões gramaticais, considerando-se que o importante não é chegar ao texto ideal pelo uso de formas, mas como chegar a um discurso significativo adequado às diversas situações de uso cotidiano. Deste modo, tão importante quanto ensinar gramática deve ser ensinar o caráter funcional e interacional da língua, pois ela só existe para promover a interação entre as pessoas que dela fazem uso, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita.

Retextualização

A atividade de retextualização sobre a qual tratamos neste artigo tem como base os estudos feitos por Marcuschi (2005) e envolve as discussões sobre as relações entre fala e escrita, duas modalidades da língua.

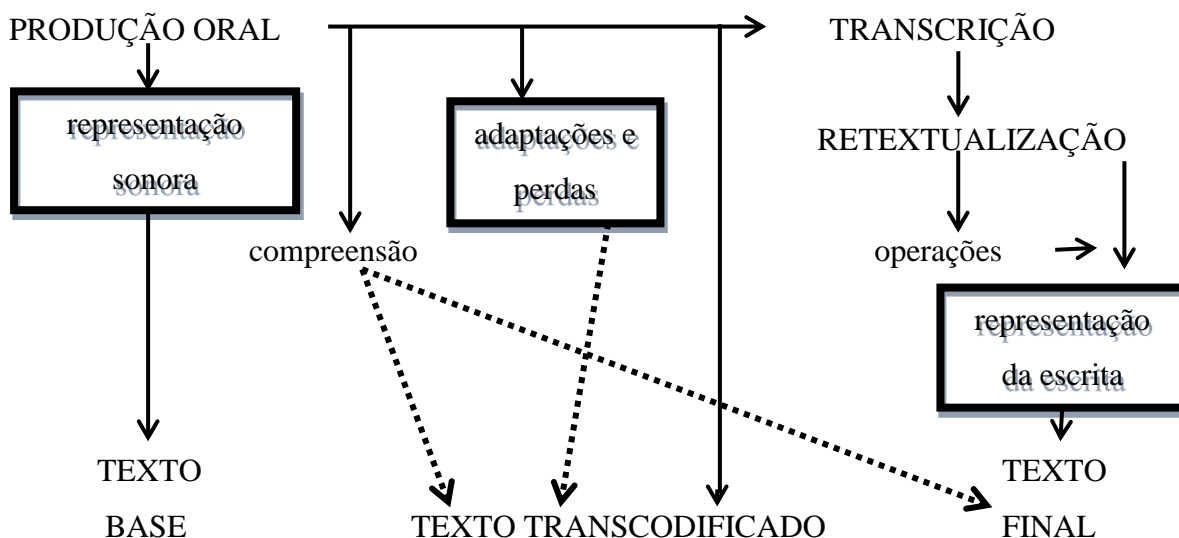
De acordo com Marcuschi (2005), a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido deste e revelam aspectos nem sempre compreendidos na relação entre fala e escrita, o que torna as inferências, dependendo do que tem a ser dito, mais ou menos acentuadas nesse processo de passagem da fala para a escrita. Ele defende ainda que a retextualização:

“não trata de propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado), para outro controlado e bem formado (texto escrito). [...] o texto falado está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a sua compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não pode ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.” (Marcuschi, 2005, p. 47)

Sendo assim, é necessário que se compreenda a fala que se quer retextualizar, para que dessa forma não haja problemas de sentido durante esse processo, a tão falada coerência.

Em seu livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, Marcuschi apresenta um diagrama cujo objetivo é mostrar o fluxo do processo de retextualização. Como podemos observar abaixo:

Diagrama 1. Fluxo das ações



Esse diagrama explica o

“fluxo que vai da produção oral original **texto base** até a produção escrita **texto final**, passando por dois momentos, sendo o primeiro o da simples transcrição, que designei **texto transcodificado**, em que ainda não se dá uma transformação com base em operações mais complexas (que é o segundo momento chamado de retextualização)”. (Marcuschi, 2005, p. 72)

Nesse processo temos como ponto de partida o texto base, que será o modelo para a produção do texto escrito final; o texto transcodificado inclui a compreensão que repercutirá no texto final; a adaptação nos leva a perda de elementos entre os quais se evidenciam o da entonação e da qualidade da voz; e o texto final é o produto da escrita após as operações de retextualização.

Marcuschi (2005) elaborou um modelo para as operações de retextualização, o qual denominou de modelo das operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, onde se pode perceber a passagem do texto base para o texto final definido pelo autor como texto alvo, ou seja, onde se pretende chegar com o processo de retextualização. Esse modelo apresentado por Marcuschi (2005) apresenta nove operações, que o autor diz

corresponder a uma escala contínua de estratégias desde os fenômenos mais próximos e típicos da fala até os mais específicos da escrita. O ponto de partida pode ser qualquer operação sugerida, já que, segundo o autor, “para uma retextualização bem sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações, assim como também não é preciso seguir a ordem proposta”, pois não se trata de um modelo com operações hierárquicas e sequenciada, embora nada o impeça de ocorrer nesse sentido.

Apresentamos a seguir, de forma resumida as nove operações propostas por Marcuschi (2005). O autor agrupa essas operações em dois grandes conjuntos, sendo o primeiro grupo classificado com operações que seguem regras de *regularização e idealização*. Esse grupo abrange as operações 1 a 4 e tratam das estratégias de eliminação e inserção. O segundo grupo é classificado pelo autor como operações que seguem regras de *transformação*. Esse grupo abrange as operações 5 a 9, que se fundam em estratégias de substituição, seleção, reordenação e condensação. Para Marcuschi, esse segundo grupo é o que de fato caracteriza o processo de retextualização, pois envolve mudanças mais acentuadas no texto base.

As operações de *regularização e idealização* são:

1ª. operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.
2ª. operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas.
3ª. operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.
4ª operação: introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

As operações de *transformação* são:

5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.
6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.
7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.
8ª operação: reordenação tópica do texto e reorganização da sequencia argumentativa.
9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as ideias.

A partir do exposto sugerimos que sejam exploradas nas aulas de língua portuguesa em turmas de 6º ano, atividades voltadas para a retextualização, que oferecem ao professor a possibilidade de trabalhar conjuntamente as duas modalidades da língua, respeitando as especificidades de cada uma. Através da retextualização é possível abordar as características peculiares à oralidade e à escrita, além de possibilitar ao aluno um novo modelo de interpretação e reescrita de textos.

De acordo com o autor, para que possamos trabalhar a retextualização, é necessário dispormos de textos falados autênticos obtidos a partir de gravações e transcrições. Utilizados em contextos educativos, o método serve para que seja avaliado o grau de consciência linguística e o domínio no que concerne ao texto oral e escrito. Tal procedimento deve ser controlado nos aspectos referentes aos dados, que devem ser autênticos, e na clareza das atividades propostas.

Antes que se iniciem as atividades de retextualização, é primordial que o docente introduza em suas aulas esclarecimentos acerca das variações linguísticas mostrando as diferentes maneiras de que o aluno dispõe para se expressar tanto usando a modalidade escrita da língua quanto usando a modalidade falada de modo a conscientizá-lo do uso formal ou informal em ambas as modalidades. E o que definirá a linguagem que ele deverá usar será a situação, isto é, situações formais exigirão que ele faça uso da linguagem formal, enquanto que, em situações informais, ele poderá usar também variedades não formais da língua.

Deste modo, o professor, além de combater o preconceito linguístico, fará com que as atividades de retextualização das quais lançará mão a diante, façam sentido para o aluno, porque assim, o discente saberá que alguns termos e expressões, bem como alguns regionalismos que utiliza na fala informal, não devem ser usados na escrita formal, por exemplo (salvo quando intencionalmente).

Vejam agora, um exemplo de como trabalhar a retextualização a partir do seguinte texto oral¹:

¹ Antes de apresentar a transcrição do texto oral, deve ser apresentado aos alunos, o áudio da referida situação de fala.

-Boa note. Meu nome é epaminonda gustavo.

Olha... eu tu aqui...eu mandei...mandaru. mandei essa carta mar nunca responderu, né... e eu resovi falá mesmo neste... nesta parte deste zap zap.

Que eu quero que vocês me explique até pelo amur di deus como é que funciona isto, que ur meus filho tudo tão inceguerado nisto. Já num si istuda...já num si trabalha... já num si far mar nada. É deste tar de zap zap. I é zap zap pra cá, zap zap pra li. Eu digo mininu tem termo larga disto cão...

Mar num tem jeito... e é foto...e é cuisa...e é uma utra... e é utru... e é um zinho...que é u menó, já num vai mar nem pru culéguiu. Já pidiu também um deste...este negócio du zap zap, né...

Então eu queria sabê até pelo amur di deus comé que se faz um... um desencantamentu distu que eu quero tirá meus filho deste mal caminhu... tá... se vucê tivé alguma cuisa... alguma reza... alguma benzedera... alguma prece que seja....de... de... água... de la sede... de... de... de... água benta... um sal grosso... qualqué cuisa que me... me tire deste... desse disjuizo deste tal de zap zap

Eu fico aguardando até pelo Amur de deus que vucês me dê uma... uma resposta cumo

Fonte do áudio a partir do qual foi feita a transcrição acima:

<http://www.youtube.com/watch?v=FMxoIoUS8oI>

Se pensarmos, por exemplo, nas 1ª e 3ª operações do processo de retextualização criado por Marcuschi, que tratam, respectivamente, da eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras e da retirada de repetições, o professor deve mostrar que tais marcas são típicas da oralidade e devem ser evitadas no texto escrito, de maneira que o aluno consiga alcançar, a partir do processo de retextualização, o seguinte texto escrito.

Versão oral autêntica:

“Então eu queria sabê até pelo amur di deus comé que se faz um... um desencantamentu distu que eu quero tirá meus filho deste mal caminhu... **tá...** se vucê tivé alguma cuisa... alguma reza... alguma benzedera... alguma prece que seja....**de... de...** água... de la sede... **de... de... de...** água benta... um sal grosso... qualqué cuisa que **me... me** tire deste... desse disjuizo deste tal de zap zap”

Versão Escrita (Retextualização):

__Então, eu queria saber, pelo amor de Deus, como se faz o desencantamento de meus filhos em relação a este vício. Se você tiver algum método como uma reza, uma benzedeira ou até alguma prece com água benta ou sal grosso, qualquer coisa que me

Se abordarmos a 2ª das operações citadas anteriormente, que se refere à introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação² das falas, poderemos obter o seguinte resultado:

Versão oral autêntica:

I é zap zap pra cá, zap zap pra lá. Eu digo mininu tem termo larga disto cão...

Versão Escrita (Retextualização):

__ É whatsapp para cá, whatsapp para lá. Eu digo “Menino, tenha termo! Largue disto, cão!”.

Ressaltamos que essas são algumas das diversas atividades que o professor de língua portuguesa pode explorar em suas aulas para tratar da relação entre oralidade e escrita, o que não impede que o mesmo possa lançar mão de outras alternativas de acordo com os seus interesses e necessidades de sua turma. Cabe a ele analisar e avaliar a realidade para definir os procedimentos metodológicos ou pedagógicos adequados à realidade por ele vivenciada.

Considerações finais

A aprendizagem da linguagem escrita e oral é um processo cognitivo que se realiza de diferentes maneiras em cada falante. Sendo assim, é responsabilidade do professor estar atento ao processo de aquisição da escrita, que é contínuo, do mesmo modo que deverá desenvolver os aspectos pertinentes também à oralidade, não apenas na formalidade de ambas as modalidades, mas em todas as outras formas de realização destas.

A iniciativa de se verificar a influência/presença de marcas orais na escrita não deve ser tomada exclusivamente em turmas de 6º ano, uma vez que a ocorrência é verificável por todo o ensino fundamental e ainda no ensino médio. Portanto, espera-se que este trabalho seja útil no que tange à orientação de profissionais de língua portuguesa como um fio norteador ao tratar do domínio, por parte dos alunos, da linguagem oral e da linguagem escrita, sejam elas formais ou informais, contribuindo assim, para a formação de leitores e

² É necessário que o professor trabalhe previamente com a turma noções de pontuação para que o aluno consiga perceber, através da entoação do texto oral apresentado, onde e qual pontuação deve utilizar.

escritores competentes que consigam atingir intimidade com o texto atribuindo-lhe sentido e, conseqüentemente, interagindo com o outro.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

KOCH & ELIAS, Ingedore Villaça. Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

PRÁTICAS DISCURSIVAS MIDIÁTICA E POLÍTICA: UMA PESQUISA SOBRE A POLÍTICA NOS TEXTOS DO JORNAL MIRIENSE¹

Israel Fonseca Araújo (UFPA)

Considerações Iniciais

Este trabalho trata da enunciação da prática política nos textos do Jornal Miriense (JM), ou da visibilidade da atividade política nas publicações jornalísticas, tendo em conta a realidade da vida pública/política de Igarapé-Miri (PA). O *corpus* é construído com base nas publicações do Jornal Miriense (2004 e 2008).²

Na sequência deste texto, os principais elementos dessa articulação são brevemente apresentados, a começar por entendimentos iniciais sobre a Análise do Discurso de linha francesa (AD), com fundo em Dominique Maingueneau (2008) (de onde vem a conceituação de prática discursiva (Maingueneau (2008)), Gregolin (2007) e outros: a AD é tida enquanto instrumental pertinente para investigar a produção e a circulação de sentidos veiculados pela mídia.

Sobre AD e mídia

O surgimento da AD inscreve-se no contexto histórico dos meados do século 20 (década de sessenta). Diz Maingueneau (1997) que é “preferível” interpretar o surgimento dessa disciplina no interior de uma “certa *tradição*, como o encontro de uma *conjuntura intelectual* e de uma *prática escolar*” (MAINGUENEAU, 1997, p. 9 – grifos do autor). A conjuntura intelectual é a que, nos anos 1960 e sob a égide do estruturalismo, vê a articulação (em torno da “escritura”) da linguística, do marxismo e da psicanálise. Já a prática escolar (tem a ver com a realidade escolar da França) é a de “explicação de textos”, “presente sob

¹ A discussão deste texto origina-se nas primeiras vivências da pesquisa de Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos, inserida no Curso de Mestrado em Letras (UFPA), sob orientação da Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa, cuja Dissertação em construção tem como título “A imagem da mulher na política em Igarapé-Miri: um estudo das relações interdiscursivas no Jornal Miriense”.

² Há um tópico neste texto que faz uma breve caracterização do Jornal Miriense, um jornal produzido no município de Igarapé-Miri (PA), desde os anos 1980. Aqui, opta-se por grafar **Jornal Miriense**, **JM** ou **Miriense**.

múltiplas formas em todo o aparelho de ensino, da escola à Universidade” (MAINGUENEAU, 1997, p. 10).

É bem perceptível esse caráter interdisciplinar constitutivo da AD, o que a faz ser entendida como uma disciplina que se move entre várias outras (como sugere Orlandi (1994)), e tal articulação (linguística/marxismo/psicanálise), grosso modo, permite que seja visualizada a articulação de aspectos linguísticos (dada a base linguística) e subjetivos/sociais (contribuição do marxismo e da psicanálise). É uma disciplina que já nasceu assentada na interdisciplinaridade – posto que possuía, já em seu nascimento, “preocupação não só de linguistas como de historiadores e de alguns psicólogos” (BRANDÃO, 2012, p. 16).

Assim sendo, compreende-se que se trata de uma disciplina acadêmica de forte cunho interdisciplinar, em que os conceitos de materialidade linguística e sociedade se inter-relacionam; nessa materialidade seria possível inserir: ideologia, formações ideológica e discursiva, discurso, relações de poder, posicionamento, gênero etc. As posições ideológicas, as relações de poder, os embates da teia social são visualizados e/ou materializados no nível da língua: quer nos enunciados, quer nos textos³. Eni Orlandi (1994) entende que a “Análise de Discurso considera que o discurso não está fixado *a priori*, como essência das palavras”, que existe “determinação histórica do sentido”. E mais: que “[...] o discurso é definido como processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística” (ORLANDI, 1994, p. 56 – grifo da autora).

O empreendimento acadêmico a que se propõe a AD tem ares de desafio, conforme apontado por Brandão (2012), haja vista que a mesma pode materializar, na linguagem, as contradições ideológicas existentes na sociedade. Esse desafio é assim descrito pela autora: “realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a análises de aspectos puramente linguísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre a ideologia” (BRANDÃO, 2012, p. 103). Quando se trata de AD não se pode falar, repita-se, em “acabamento”, “prontidão”, porque ela

se apresenta como uma disciplina não acabada, em constante construção, problematizante, em que o linguístico é lugar, o espaço, o território que dá materialidade, espessura a ideias, conteúdos, temáticas de que o homem se faz sujeito; não um sujeito ideal e abstrato mas um sujeito concreto, histórico, portador de um amplo discurso social (BRANDÃO, 2012, p. 104).

³ Um texto é “não um conjunto de signos inertes”, mas “o rastro deixado por um discurso em que a fala é **encenada**” (MAINGUENEAU, 2011, p. 85 - grifo do autor), sendo que ele ainda acrescenta que o texto corresponde à materialidade deixada por um discurso. Enunciado, para ele, tem o sentido “de frase inscrita em um contexto particular” (MAINGUENEAU, 2011, p. 57).

É de se acreditar na relevância da AD para os estudos que tomam a mídia como objeto, conforme entendimento de Gregolin (2007). A autora é enfática ao afirmar que a AD é um campo de pesquisa que objetiva “compreender a produção social de sentidos, realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade das linguagens” (GREGOLIN, 2007, p. 11) e que esse campo tem cada vez mais interesse em tomar a mídia “como objeto de investigação” (GREGOLIN, 2007, p. 13). Essa articulação (AD – mídia) traz, segundo ela, um enriquecimento recíproco, na medida em que esses dois campos são complementares quanto ao fato de terem as produções sociais de sentidos como objeto (Gregolin, 2007).

Para os efeitos deste estudo atividade midiática pode ser exemplificada pelo fazer jornalístico (impresso). O jornalismo uma das atividades modernas de maior relevância para a vida em sociedade, dado que se ocupa com a produção e publicação de informações julgadas relevantes para a vida diária das pessoas, para o convívio social. É possível entendê-lo como um trabalho que “consiste em recolher informações dispersas (mediante uma rede de repórteres) e ‘empacotá-las’ segundo determinados processos técnicos (jornal, rádio, televisão) e, enfim, distribuir o produto final para uma audiência diversificada” (MIGUEL, 2002, p. 20).

Trata-se de uma atividade enunciativa sobre a vida pública que pode ser caracterizada como uma reunião de um número máximo de informações acerca de um tema ou fato, realizando-se consulta ao maior número possível de fontes para comparação dos dados coletados de forma a aproximar os destinatários das informações tanto quanto possível do que realmente aconteceu (Assis, 2009). Diz ele que é uma aproximação “tanto quanto possível”, porque se está sempre diante de versões acerca de um tema/fato, ainda que a versão seja o testemunho do próprio jornalista.

Há um pressuposto de confiança, da parte do público-leitor para com os jornalistas, que reveste a função de informar. Por esse motivo, tem-se como pressuposto dessa relação o seguinte fato:

O consumidor de informação que lê um jornal ou assiste a um noticiário não tem, via de regra, como chegar se determinada reunião realmente ocorreu em Brasília, ou se um furacão realmente castigou a Ásia. Ele *confia* no jornal ou no noticiário (MIGUEL, 2002, p. 20 – grifo do autor).

Sem ter como fazer essa checagem, por muitos motivos e um os quais em virtude do incontável número de fatos que podem ser relatados numa dada sociedade, resta ao leitor

confiar nos profissionais jornalistas. Essa confiança pode ser lida pelo menos de três maneiras diferentes. Em primeiro lugar, o destinatário das notícias crê veracidade dos fatos relatados; em seguida, ele acredita que a seleção dos elementos que são noticiados foi feita de maneira correta, tendo em conta que cada fato noticiado encerraria uma multiplicidade de aspectos; por fim, o leitor crê que essa escolha é acertada, tendo em vista “a infinidade de eventos que ocorrem a cada dia”, e os que merecem ser elevados à condição de “fatos jornalísticos” (MIGUEL, 2002, p. 20).

Prática Discursiva e Cenografia

Maingueneau (1997) diz que a atividade discursiva apresenta duas vertentes, uma textual e outra social, haja vista, acrescente-se, que a enunciação é atividade de dizer sobre a sociedade e que a mesma se concretiza no nível textual. Ao falar sobre essas duas vertentes, ele apresenta uma noção muito interessante de sua teorização (interessante exatamente na medida em que considera essa imbricação): a noção de prática discursiva. Esse conceito designa uma “reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56). Nas palavras de Joubert (2011), no trabalho desse autor é possível que se entenda, por esse conceito, “que todo discurso se revela como uma atividade de linguagem que leva a uma determinada ação sobre grupos sociais. Essa ação se dá sobre as representações dos indivíduos, que são chamados não só a aderir aos sentidos produzidos por um dado discurso, como também a reproduzir na vida ordinária práticas instituídas como legítimas” (JOUBERT, 2011, p. 17).

Este trabalho não considera apenas os discursos e seus “rastros” deixados, mas também leva em conta que os discursos podem instituir cenas de enunciação. Para falar de uma cena de enunciação instituída por um discurso, Maingueneau (2011) estabelece uma tríade conceitual, que são: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Segundo ele, a cena englobante corresponde ao tipo de discurso (religioso, político, científico) com o qual o leitor entra em confronto. Exemplifica o autor:

Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário etc.; ou seja, qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de quê o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado (MAINGUENEU, 2011, p. 86).

A cena genérica, como se supõe, refere-se a gêneros de discursos particulares – através dos quais o leitor entra em contato com gêneros concretos (ex. um panfleto recebido na rua), um processo mais prático, concreto do que o instituído pela cena englobante. Diz ele que apenas afirmar que “a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política(...) é insuficiente”, isso porque o leitor não estaria tratando com o político em geral, mas sim com gêneros de discursos particulares. Assim, ele exemplifica, no plano da vida corriqueira/diária, essa relação leitor/gênero de discurso. “Cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um ‘candidato’ dirigindo-se a ‘eleitores’; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc.” (MAINGUENEAU, 2011, p. 86).

A somatória dessas duas “cenas” define um quadro cênico. É esse quadro, que “define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido”, que é o espaço do tipo e do gênero de discurso (MAINGUENEAU, 2011, p. 87).

No entanto, não é com o quadro cênico que o leitor trava confronto, conforme dito pelo autor: “*Não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor, mas com uma **cenografia***” (MAINGUENEAU, 2011, p. 87 – grifo do autor). Grosso modo a cenografia corresponde à cena construída pelo texto. Essa cenografia parece derivar da própria condição do discurso de precisar ser convincente (sendo ele mesmo instituído por uma cena), já que todo discurso, “por sua manifestação mesma, *pretende* convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2011, p. 87 – grifo meu).

Acreditando-se nesses postulados, este estudo considera prática discursiva do JM, materializada nos textos que possibilitam a construção (e a re/negociação) de sentidos sobre a política em Igarapé-Miri e que põem em cena a mulher e o homem em atividade pública/política. Que, logo, é possível depreender cenografias implicadas nessa prática. Na última seção deste texto são explorados alguns gêneros do informar (como a matéria jornalística e textos de humor/entretenimentos) em circulação no Jornal Miriense, atentando-se para os possíveis efeitos de sentido veiculados, sujeitos que lá podem estar implicados e cenografias que são construídas; enfim, para as duas faces discurso: a social e a textual.

Listados esses breves indicativos teóricos, segue-se a uma reflexão sobre a atividade jornalística (e sua indiscutível relevância social) e o atrelamento da atividade política a esse fazer enunciativo. São feitas algumas análises, com base em textos do Miriense, para ilustrar a abordagem aqui registrada.

O Jornal Miriense e a prática discursiva jornalística que enuncia a atividade política

Lobato (2007) fala sobre o passado recente do município de Igarapé-Miri, no que concerne à atividade jornalística, e cita vários jornais existentes nesse território, desde 1902. Um dos últimos jornais citados é o Jornal Miriense, veículo de circulação mais voltada para a comunidade municipal, de circulação mensal (às vezes quinzenal), que conta mais de 34 anos de trajetória jornalística. O jornal tem origem noutra veículo midiático, criado inicialmente com o nome de Mensageiro do Miri – fundado e editado ainda nos dias atuais por Dorival Pereira Galvão.⁴ Dos vários jornais citados, o Miriense é praticamente o único que se mantém em circulação regular, com publicações mensais e ao longo de todos esses 34 anos. Diz esse autor que o município de Igarapé-Miri, “através da palavra escrita, exprime o sentimento de seu povo, em demonstração de confiança no seu progresso” (LOBATO, 2007, p. 192).

Uma breve caracterização do Jornal Miriense ajuda a reconhecer sua prática discursiva. Conforme Dorival Galvão, os idos de janeiro de 1980⁵ marcam o surgimento de um jornal intitulado Mensageiro do Miri, jornal que vinha com o propósito principal de produzir e levar informações à sociedade miriense⁶ que, naquela época, não possuía jornal produzido no município e contava com poucos outros meios de divulgação (majoritariamente o rádio). O jornal Miriense é, de longe, o principal órgão de imprensa escrita produzido no município de Igarapé-Miri.

Trata-se de um veículo jornalístico que procura enunciar os principais fatos que se passam na vida pública de Igarapé-Miri, que aconteceram nas semanas precedentes à circulação de cada edição mensal (ou quinzenal, quando é o caso). É possível conceber essa prática jornalística como atravessada pelos embates sociais que caracterizam essa vida pública. Nela circulam os temas de maior relevância para a vida social miriense. O jornal adquire, por vezes, ares de porta-voz dos sentimentos, anseios e indignações da sociedade – ou de parte dela (como se percebe no primeiro dos textos aqui transcritos). Enfim, seriam os

⁴ O Jornal Miriense encaixa-se bem na definição de jornal: “cadernos de papel não-grampeados, em formato *standard* (58cm x 36cm), tablóide (36cm x 29cm) ou intermediários” (LAGE, 2006, p. 11). As dimensões do Miriense permitem inseri-lo nos formatos intermediários, dado que suas dimensões de página equivalem a 46cm x 33cm.

⁵ Conforme informação contida em sua página virtual, seu início se dá precisamente a 01/01/1980 (cf. http://jornalmiriense.zip.net/arch2012-09-09_2012-09-15.html (acesso em 04/06/2013)).

⁶ Baseado em “Jornal Miriense: breve histórico”, documento repassado, em junho de 2013, via e-mail pelo editor-chefe do jornal Miriense ao autor deste texto.

embates da vida social ganhando lugar material nesse exercício enunciativo, muitas das vezes enunciados de maneira a provocar o riso.

O fato de ter circulação mensal coloca-o na condição de uma revista mensal na qual podem estar estampados os principais fatos que se passaram nas semanas que precederam sua publicação, com especial atenção para temáticas como Violência, Política, Sociais e Cultura. Depois do ano de 2012, o JM passou a contar com uma página na internet, a saber: <http://jornalmiriense.zip.net>.

A atividade política é, sem sobra de dúvida, uma das mais frequentes nas páginas desse jornal (ao lado das publicações que tratam de casos de violência), por vários motivos e em virtude de haver indiscutível relevância social no fato de essas publicações (sobre a vida pública municipal e a atuação de personalidades políticas) virem a público.

Entender a grandeza da atividade política para o fazer jornalístico (e a necessidade se enunciá-la nas páginas de um jornal) é importante para se reconhecer a importância que a mesma recebe num jornal que é, aliás, praticamente o único produzido **no** e **do** município miriense. Assim, sabe-se que a política pode ser entendida como “um discurso que se reporta à realidade de maneira particular. Nela(...)[ou nas enunciações sobre ela] importa o estabelecimento do quadro de situação, isto é, a apreensão de um aspecto global de realidade que importa ou pressupõe prognósticos para o futuro” (LAGE, 2011, p. 116).

A seguir, são analisados alguns textos publicados pelo Miriense, escolhidos uns que ilustram um exercício enunciativo que supõe a existência de um sujeito atravessado pelo humor (riso, ironia) e outros que evidenciam um sujeito com maior preocupação com o lado sério da vivência pública de Igarapé-Miri e, assim, com uma enunciação “mais responsável” acerca dessa vivência.

Alguns exemplos

O entendimento de texto, neste trabalho, vem de Maingueneau (2011), que o define como “o rastro deixado por um discurso, em que a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2011, p. 85). Texto aqui é a materialidade que permite evidenciar discursos, posicionamentos. Nas análises feitas há intenção de enfatizar diferentes cenografias construídas em gêneros como reportagem, entrevista e textos de entretenimento.

(1) “Demitido pela prefeita por não fazer campanha para o seu candidato”

Tenyson Miranda Lobato, conhecido na cidade como Moju, de 28 anos de idade, compareceu à redação do Jornal Miriense para fazer denúncia contra a prefeita municipal Dilza Pantoja, detê-lo (sic) demitido de sua função de administrador da feira livre da frente da cidade onde trabalhava com a senhora Rosa Corrêa, por não fazer a propaganda do candidato dela à Câmara Federal.. *“Trabalho há um ano e seis meses, por compromisso de campanha, e a prefeita me chamou no meio da rua, na frente da casa dela e disse em alta voz que eu estava despedido, que eu estava na rua sem direito a nada do meu emprego(...)”*.

(...)

Denúncia – Tenyson disse que a prefeita o tirou da administração da feira no dia 20 [de agosto] e o colocou por conta da prefeitura no carro som nas ruas para fazer a campanha dos candidatos dela. *“quando ela me humilhou na frente da casa dela, tinha muita gente assistindo a tudo, eu tenho testemunha (...)”*.

(Fonte: Jornal Miriense. 09 de setembro de 2006, p. 3 – “Denúncias”; grifos do jornal)

Essa é uma das publicações selecionadas que mais chamaram a atenção devido ao seu “tom” comunitário, pois fica parecendo que o jornalista apenas deu voz (através das páginas do JM) a um cidadão que queria comunicar um fato ao povo-leitor do jornal. O jornal ganha a identificação da comunidade ao se portar como uma espécie de porta-voz de anseios dos cidadãos.

A publicação toda contém **somente** as falas do informante (Tenyson) e enunciados o jornal e não traz uma linha sequer contendo informações sobre o outro lado, que seriam os posicionamentos da parte da então prefeita de Igarapé-Miri, como se não tivesse havido checagem de fonte – ou se tal não fosse necessário. Fora construída a cenografia de um desabafo, de uma denúncia (que, se confirmados os fatos, levariam a processos na justiça, com a gestora municipal podendo ser sentenciada por imoralidade, descumprimento da legalidade e crime de responsabilidade).⁷ O enunciado-título afirma categoricamente que esse crime de fato aconteceu, posto que sequer faz modalização e/ou uso de verbo que indicasse dúvida, possibilidade de tal ter ou não acontecido (tipo “Administrador *teria sido...*”).

⁷ Faz-se aqui a opção por registrar, de uma só vez e ao final deste tópico, as formas de materialização das cenas englobante e genérica dos textos aqui analisados.

(2) “Benoca promete um Carnaval com muita paz”

Em entrevista especial concedida ao Jornal Miriense a secretária de cultura de Igarapé-Miri fala do Carnaval que a prefeitura municipal promete para os brincantes mirienses.

Primeiro perguntamos como está a Secretaria de Cultura Secult?

“A Secretaria está caminhando a passos lentos ainda, pois nós compreendemos que [o] município está passando por uma crise muito grande. Quero dizer que não são as mesmas desculpas que outros deram, de que o município está sucateado, [o] que é uma realidade. Contudo, estamos trabalhando para fazer o melhor carnaval dos últimos tempos em Igarapé-Miri.”

(...)

Carnaval com segurança – Quanto ao fator segurança, a secretária é contundente: *“Já encaminhamos vários ofícios a quem de direito, para Belém, para Abaetetuba e para o comando [da PM] em Igarapé-Miri, A resposta é que teremos grande cobertura policial, então a população pode ficar tranquila e aproveitar.”*(...)

Vá, aproveite o carnaval, mas não se **EXCEDA**, Se não der pra tomar todas, **“TOME SÓ O NECESSÁRIO”**. Não esqueça de sua **CAMISINHA**. Vá e brinque, **MAS NÃO BRIGUE**. Curta, brinque, se divirta e, lembre-se: a alegria só é completa se for na maior **PAZ**. (Fonte: Jornal Miriense. 05 de fevereiro de 2009, p. 8, “*Gerais*” – grifos do jornal)

Este texto guarda semelhança com o anterior, ao apresentar uma problemática que se reveste de grande seriedade e que, por isso mesmo, tem de ser noticiada: a realização do Carnaval, a vivência das tradições culturais do território municipal, ainda mais quando se pode ter a presença da secretária municipal – autoridade constituída e legalmente investida na função, alguém que pode falar do lugar da gestão pública, instituição que pode organizar a vida comunitária. Era o primeiro Carnaval de uma gestão municipal que estava no segundo mês de sua existência. Talvez por isso a “promessa” de fazer um Carnaval “com muita paz”, enunciada no título da entrevista.⁸ O texto selecionado contém as falas da secretária de cultura e um enunciado final, de responsabilidade do jornal, e evidencia um sujeito que se mostra deveras preocupado com as causas sociais, comunitárias. Tal comprometimento desse fazer jornalístico se expressa no enunciado final (autoria do jornal), que mostram preocupações

⁸ A maior preocupação da população municipal, com esses grandes momentos de festa, era com a segurança pública, pois Igarapé-Miri vinha de uma realidade muitos homicídios, nos anos anteriores, inclusive tendo um deles de muita repercussão, em pleno “arrastão” de quarta-feira de cinzas, no meio de uma multidão em festa. Esse contexto de medo coletivo poderia justificar a escolha do título – este, uma consequência do discurso (da posição) da secretária de cultura nessa entrevista.

com (i) a integridade física dos brincantes (“não se **EXCEDA**”, “**TOME SÓ O NECESSÁRIO**”, “**NÃO BRIGUE**”, [use] “sua **CAMISINHA**.”), (ii) com sua satisfação pessoal (“Vá, aproveite o carnaval”) e, acima de tudo, (iii) com a violência (“Curta, brinque, se divirta e, lembre-se: a alegria só é completa se for na maior **PAZ**.”). (grifos do jornal)

(3) “OUVI DIZER...”

...que na sessão de escolha da nova diretoria da Câmara, Benoca, Tóia, Socorro Pena, Batistão, Ray e outros que formavam um grupo de quase 50 [pessoas], cantaram a agitaram a reunião, pressionando os vereadores a iniciarem logo a sessão pois já passava das 10 horas e nada. Essas marrequinhas estão danadas mesmo...

(...)

...que o chefe de gabinete da prefeita [Dilza Pantoja] foi por ela EXONERADO, ao ligar para ela para reclamar contra a Ieda. Ele mesmo me passou esta informação na 5ª feira à noite, lá no mata a broca próximo do Trapiche Municipal. [sublinhado meu]

...que depois que a poeira baixou, ele mesmo havia pedido pra sair do governo por não aceitar muitas coisas erradas que acontece (sic) em Igarapé-Miri(...).⁹

(Fonte: Jornal Miriense. 25 de outubro de 2006, p. 9, “*Gerais*” – grifos do jornal)

Estes dois últimos textos selecionados distanciam-se dos dois primeiros, uma vez que estão assentados num dizer que não necessariamente obriga o jornalista a garantir a veracidade dos fatos noticiados. A identificação deles, um tal de “Ouvi Dizer...”, já deixa o locutor à vontade para dizer o que quiser, pois não precisa se responsabilizar pelo que está sendo publicado. Não é do jornalista essa responsabilização. Nas publicações está implicado um sujeito descomprometido com os fatos noticiados, já que a responsabilidade é de outrem,

⁹ Além dessa seção *Ouvi Dizer...* (assentada numa desnecessidade de checagem de fontes, pois elas são indefinidas e não-identificadas), o JM costuma trazer a seção *Foto-Fofoca*, constituída na mesma de um fazer enunciativo/informacional assentado aspecto irônico/humorístico. A seção é composta por uma única foto, acrescida de um pequeno texto explicativo (legenda). São registros que, via de regra, mostram personalidades políticas, em cenas públicas, e provocaria uma “fofoca”, uma espécie de “saia-justa” para a vida pública dos fotografados. Ilustra a publicação que se transcreve neste *Ouvi Dizer...* uma *Foto-Fofoca*, que mostra a então prefeita de Igarapé-Miri e o Chefe de Gabinete, lado a lado, durante um evento cultural organizado pela Prefeitura, em cujo balão de fala se pode ler “Menino teimoso, não fez tolice e não vai ganhar presente do Papai Noel...” (JM, 25/12/2006 – p. 9, “Geral”). No registro, o chefe de gabinete, em posição de respeito, ouve o que a prefeita lhe diz.

do “povo”, ou seja, um sujeito coletivo e alguém que não se pode identificar. Podem ser quaisquer pessoas. Os fatos noticiados são graves (caso fossem comprovados), mas a enunciação os coloca no nível da suposição: fica sugerido que a prefeita exonera um servidor somente porque este teria reclamado “contra a” sua irmã (a Ieda, o que denotaria um tratamento pessoal da coisa pública), que uma autoridade municipal está desviando recursos (construção do iate particular), que um Chefe de Gabinete paga contas com cheques sem fundos e que a prefeita teme que o presidente da Câmara (“o Amorim”) tenha assumido a função de prefeito em exercício. Mas apenas sugerido, porque são notícias que vem de um “ouvi alguém dizer”.

(4) “OUVI DIZER...”

...que jogaram um “arroto”¹⁰ nas ruas da cidade, e só não chamaram de santo pro secretário [municipal] de saúde, aliás é o único secretário que não divulga seus feitos na saúde do município. Será que tem algum?

...que o barco da Secretaria de Saúde não saiu até hoje, mais de 5 anos, mas o iate do secretário ta (sic) correndo, e dizem que é coisa da magnata, pra lá de 100 mil reais.

...que no “arroto” estão mandando o Teixeira, chefe de gabinete da prefeita, ir pagar a gasolina que ele deve lá, e parar de dar cheque “boi”. O que é isso?...

(...)

...que estão querendo saber quem falsificou o diploma do Paulo Sérgio da Prefeitura.

...que a prefeita pegou um jatinho e se mandou de volta [para Igarapé-Miri] quando soube que o Amorim tinha assumido a prefeitura. Por que será esse medo hein?

(Fonte: Jornal Miriense. 05 de maio de 2006, p. 9, “Atualidade” – grifos do jornal)

¹⁰ Em Igarapé-Miri (PA), a partir de 2005 passou a ser prática corrente a publicação de panfletos, não assinados, que eram (são) espalhados pela cidade, geralmente na calada da noite, de maneira anônima. São publicações que trazem grande volume de informações sobre a vida pública municipal, nas quais personalidades públicas sempre aparecem (prefeito/a, vereadores, secretários, líderes religiosos...) e são noticiados fatos os mais sérios ou cômicos possíveis (ex.: casos de adultério envolvendo pessoas de reputação ileso, desvio de dinheiro público e outras formas de corrupção, má gestão pública, difamação da honra de outrem etc. – tudo suposto, é claro, é sem responsabilização de fontes). O “Arroto” foi um dos primeiros panfletos apócrifos dessa série, o qual trazia supostas irregularidades cometidas na gestão municipal. No seio social é atribuída à “oposição” a responsabilidade por essas publicações.

Em todos os textos selecionados, a cena englobante corresponde ao discurso jornalístico que enuncia a vida política em Igarapé-Miri. Quanto à cena genérica, tem-se a matéria jornalística (1), a entrevista (2) e a notícia (3) e (4). Já as cenografias correspondentes poderiam ser as cenas: de um manifesto, uma denúncia feita por um cidadão (1), de uma conversa entre um jornalista e uma autoridade municipal (secretária de governo) (2) e a de uma publicação que somente repetiria o que se diz no seio da sociedade igarapemiriense sobre personalidades políticas (3) e (4) – já que o jornalista não poderia assumir essa responsabilização, porque apenas “ouviu” alguém dizer.

Considerações Finais

Tenha-se em vista que investigar a prática discursiva “é ir além da análise estritamente textual para tomar o texto como o lugar em que se encontram simultaneamente lugares enunciativos e ações simbólicas” (JOURBER, 2011, p. 17). Tal é o que se poderia dizer da prática jornalística/discursiva que se materializa no JM, quando põe em cena os atores da vida política em Igarapé-Miri – pelo menos é o que os exercícios de análise aqui feitos levam a concluir.

Esse exercício enunciativo que mostra ao público-leitor aspectos dessa vida política pareceu ser dimensionado por uma vivência muito comunitária – diga-se assim talvez por falta de outra caracterização ou por não querer encontrá-la. É o caso da publicação que mostra um cidadão denunciando a prefeita, em cujo texto o editor opta por dar quase que toda a voz ao denunciante, sem enunciar outros posicionamentos, como os vindos do poder executivo (geralmente enunciações de responsabilidade de assessorias) ou da própria “pessoa” da prefeita. Seria uma publicação que passa toda a responsabilidade dos ditos para um sujeito do povo, aí considerado cidadão plenamente responsável por aquilo que pedi para ser publicado?

Em suma, as duas primeiras publicações selecionadas (textos (1) e (2)) supõem um sujeito revestido de seriedade, preocupado com as causas comunitárias de Igarapé-Miri. Essas publicações têm como base, ao menos isso fica sugerido, questões ligadas ao bem-estar da comunidade (seja porque essa deveria saber de possíveis irregularidades acontecendo e envolvendo gastos de dinheiro público de maneira ilegal, para satisfazer a interesses pessoais da então prefeita; e, noutra publicação, a preocupação, sugerida pelo texto, de uma secretária municipal com a vivência cultural, as tradições carnavalescas e a integridade dos cidadãos-brincantes) e o sujeito (jornalista) que se poderia inferir das mesmas se mostra interessado em informar com seriedade a população-leitora.

Já os outros textos (3) e (4) têm como pressuposto a função de informar sem a necessária responsabilização pelos fatos informados. Se tais fatos aconteceram ou não, tal confirmação não é uma responsabilidade do sujeito jornalista (obrigado por suas atribuições profissionais e sociais a checar fontes previamente). É uma responsabilidade de outrem, de informantes que não se tem como identificar, já que podem ser quaisquer pessoas. *Ouvi Dizer...* é uma seção nem assinada, nem editorial, nem da redação. É tão-somente a publicação de fatos que seriam relevantes para a sociedade.

Pode se tratar da socialização de fatos como a posse da Mesa Diretora da Câmara e/ou da “exoneração” de um funcionário do alto escalão da Prefeitura Municipal (3): isso é secundário, pois o que está em primeiro plano não é o fato em si e sim a maneira de enunciar esse fato (seria feita de modo descomprometido). Mesmo que o próprio sujeito pressuposto nessa divulgação venha a se “trair”, pois acaba assumindo em parte a veracidade do fato divulgado, como atestaria este trecho (em (3)): “Ele mesmo me passou esta informação na 5ª feira à noite, lá no mata a broca(...)”. O que conta, enfim, é que se divulga o que alguém “ouviu dizer”. Ou o noticiado pode ser (de maneira sugerida), em (4), a circulação de uma mídia alternativa, um “Arroto”, que traz informações de ineficiência da gestão (sobre “o barco da Secretaria de Saúde”) e desvios de dinheiro público; ou pode sobre e emissão de cheques “sem fundo” por uma autoridade municipal, ou a falsificação de documento público (diploma).

Referências

ASSIS, Evandro de. *O jornalismo e a mídia social: desafios profissionais na comunicação aberta ao público*. Blumenau [SC]: Edifurb, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 3ª ed. rev., Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades*. In: *Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, vol. 4; n. 11, p. 11 a 25, Nov. 2007.

JOUBERT, Patrícia de Castro. *Comunicação e relações de trabalho no contexto empresarial: a prática discursiva de um informativo organizacional*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Orientadora: Prof. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa. Belém: Universidade Federal do Pará, 2011.

LAGE, Nilson. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Record, 2011.

LOBATO, Eládio. *Caminho de Canoa Pequena: História do Município de Igarapé-Miri*. 3ª ed. (enriquecida e atualizada). Belém, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes – Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008, 184 p. [*Linguagem*, 27].

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. – 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso, Imaginário Social e Conhecimento*. Em *Aberto*, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994 (pp. 52 a 59).

MIGUEL, Luís Felipe. *Política e Mídia no Brasil: episódios da história recente*. Brasília/DF: Plano Editora, 2002.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Jackeline Chediak Silva (UNIRON)

Introdução

O tema Pedagogia de Projetos na Educação Bilíngue não é novo no mundo, porém é muito atual no Brasil, uma vez que a Educação Bilíngue eletiva em nosso país é um tema recente. Com base nas ideias de Hernández e Ventura (1998) os quais orientam a reorganização do currículo por projetos ao invés de disciplinas tradicionais.

Em escolas tradicionais as disciplinas são abordadas sem uma “ponte” com a realidade do educando. O professor é o detentor do saber e a sua verdade é inquestionável, já o aluno é um mero ouvinte. Sendo assim o desempenho em conjunto do aluno e do professor despertará uma consciência crítica, dando maior importância ao aprender. Cabe ressaltar que o projeto não pode ser solto, e sim interligado com os conteúdos, tendo objetivos e metas para a conclusão do trabalho. Porém para que o ensino seja eficaz, é preciso despertar a curiosidade, pois sem ela não existe aprendizado.

Os tópicos abordados neste artigo são: breve histórico dos projetos e seus significados; A pedagogia de métodos de projetos, neste tópico será confrontada ao modelo tradicional, as principais características do novo método e principais autores; metodologia e, finalmente, a apresentação e análise dos dados coletados.

1 Breve histórico dos projetos e seus significados

Em 1919 Kilpatrick, levando algumas das contribuições de Dewey à sala de aula, em especial a contribuição de que o pensamento se origina de uma situação problema, fazendo assim uma conexão com as diferentes concepções de projetos (HERNÁNDEZ, 1998).

Sáinz (*apud* HERNÁNDEZ, *op.cit*) em 1931 contribuiu com um importante componente de métodos de projetos. A intenção era aplicar na escola fundamental o método utilizado na esfera de negócios, sugerindo assim um plano de tarefas. Isso faria com que os alunos não sentissem diferença entre a escola e o “mundo fora dela”.

A partir daí, temos algumas ideias que sustentam a primeira versão de projetos: partir de uma situação problema e estabelecer conexão entre a escola e o mundo externo e a alternativa de fragmentação das disciplinas.

Dewey (*apud* HERNÁNDEZ, *op.cit*) em 1989 assinala alguns princípios dos projetos, tais como: o interesse do aluno, atividades com valor intrínseco, problemas que despertam novas curiosidades e margem de tempo. Com tudo isso, percebe-se que projeto é uma prática ordenada “... não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um lado cumulativo...” (DEWEY 1989, p. 184; *apud* HERNÁNDEZ, 1998).

Hernández (*op.cit*) também menciona o quadro de possibilidades de realizar o método de projetos de Sáinz, sendo eles: a) globais; b) por atividades; c) por matérias e d) de caráter sintético.

Por globais, o autor entende como um projeto que é constituído pela combinação das disciplinas em torno de um tema. Por atividades, compreendem-se os jogos nos quais os alunos adquirem conceitos com finalidade ética. Por matérias entende-se a vinculação das disciplinas escolares e, finalmente, por caráter sintético compreende-se os projetos simples e complexos envolvendo matérias ou experiências.

Várias críticas foram levantadas em torno de método de projetos. Hernández (*op.cit.*) afirma que a partir da segunda Guerra mundial, e com a “racionalidade tecnológica”, muitas ideias e iniciativas ficaram estagnadas, voltando apenas na etapa seguinte, anos 60, onde novas alternativas socioeducativas eram exigidas.

Nos anos sessenta, surge um segundo fluxo de interesse pelos projetos de trabalho, intitulados “trabalhos por temas”, Bruner (1990,1965 *apud* HERNÁNDEZ, 1998) conclui que a educação deveria facilitar o desenvolvimento dos conceitos chave a partir da estrutura das disciplinas. O trabalho por projetos era uma alternativa para elaborar essa proposta em sala de aula.

Nos anos oitenta os impactos na revolução cognitiva e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição de informações, destacam por sua influência na educação escolar. Bruner contempla “... os projetos como uma peça central do que constituiria a filosofia construtivista em sala de aula...” (p.10; *apud* HERNÁNDEZ, *op.cit*). Segundo o mesmo autor, aprender a pensar criticamente implica em atribuir significado à informação.

1.1 A pedagogia do método de projetos

Sáinz, em 1931, pensou em utilizar em sala de aula o método de projetos que já era utilizado na “esfera de negócios” e no ensino especializado, aproximando assim a vida fora da escola com o cotidiano escolar, contestando, desta forma, a recepção passiva onde o aluno tinha apenas a função de receber o conhecimento do professor, o que levava o educando a decorar (HERNÁNDEZ, 1998).

Na pedagogia de Projetos, o método é “*hands on*”, o que poderia ser traduzido como “mãos na massa”, ou seja, os discentes fazem parte do processo ensino e aprendizagem ativamente, estabelecendo, assim, um vínculo com o processo, tornando o conhecimento significativo.

1.2 O modelo tradicional de ensino x o modelo da metodologia de projetos

O modelo tradicional do ensino coloca o professor como o dono do saber, sendo este inquestionável e o aluno como uma folha de papel em branco que precisa ser preenchida. Nesse modelo o aluno não tem compromisso com a construção do próprio saber. A educação tem uma função depositária, fundamentada na concepção de educação bancária (FREIRE, 1983). Apesar de muitas críticas, esse modelo de ensino ainda é muito presente. Em muitas escolas os educandos são levados a memorizar, sem muitas vezes compreender para que serve ou onde aplicar esse conhecimento.

A inadequação da escola á sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio- político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos *mass media*; a transmissão verbal de conhecimento de uma pessoa para a outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio- político reprova-se a escola por visar á formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem na sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições

ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural (OLIVEIRA *apud* CHARLOT, 1976, p.151).

No modelo tradicional ir para a escola pode ser algo cansativo e estudar pode ser chato. Um “mal necessário” que se limita apenas aos conteúdos impostos pela escola.

Para mudar um pouco esse “peso” que a escola pode se tornar a Pedagogia de Projetos apresenta-se como um novo desafio para o educador, ela pode proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, visto que ela está baseada na integração de conteúdos e práticas sociais, sob uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1991).

A Pedagogia de Projeto faz com que o aluno aprenda fazendo e se sinta sujeito/ autor no que produz por meio da investigação, ao mesmo tempo estimula a contextualização de conceitos já conhecidos e descubram outros que venham a surgir durante o desenvolvimento do projeto (HERNÁNDEZ, 1998). Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa escolher informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, argumentar e expor opiniões, enfim desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa uns com os outros.

A proposta da metodologia de projetos é a de desenvolver no aluno o espírito investigador. Cabe a ele o papel de levantar hipóteses, investigar, concluir e recapitular o processo seguido.

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a conclusão de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.61).

No trabalho com projetos, estar na escola pode ser prazeroso e estudar pode algo que não se limita a escola, pois o aluno aprende a ser um pesquisador e vibra com o conhecimento adquirido.

1.2.1 Principais Características do Método de Projetos

Hernández (1998) aponta uma nova visão de projetos, onde busca estabelecer as formas de pensamento, atribuir sentido ao conhecimento e planejar estratégias. O educador defende a atuação conjunta de alunos e professores, pois acredita que se o estudante participar ativamente do processo desenvolverá uma consciência crítica, dando maior valor ao que se aprende.

Cabe salientar que o projeto não pode ser desconexo com a realidade do aluno ou com os conteúdos propostos e deve ter objetivos e metas para a conclusão do trabalho.

Para a aprendizagem ser eficaz, Hernandez (*op.cit.*) relata que não basta somente que o assunto seja de interesse do aluno, mas é preciso despertar principalmente a curiosidade, pois sem ela não há aprendizado. Afirma ainda que o projeto precisa partir sempre do problema para as disciplinas e nunca o contrário.

“[...] os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue como guia do que como autoridade (p.73).

Kilpatrick (2011) refere-se ao papel da escola como um lugar de experiência, menciona ainda o “novo currículo” constituído de experiências (p.114), onde as crianças participam ativamente “...utiliza os conteúdos, mas não é constituído por ele” (p.114.).

Segundo Hernández (*op.cit.*), os projetos auxiliam na aquisição de algumas capacidades tais como: auto direção, inventiva, de formulação, de integração e de tomada de decisões.

1.2.2 Atitudes do Professor na Metodologia de Projetos

Dentro da metodologia de projetos, o professor adota uma postura de facilitador do conhecimento, que oportuniza meios (centros de aprendizagens, atividades, pesquisas, jogos etc.) para que o aluno possa ser um pesquisador e construtor do próprio conhecimento.

Hernández e Ventura (1998) ressaltam a escolha do projeto como um ponto de partida e a atividade do docente após a escolha. Na escolha do projeto, os autores destacam a

necessidade do professor e alunos se perguntarem sobre a relevância do tema, analisando de diferentes perspectivas.

Segundo os mesmos autores, após a escolha, os professores têm um caminho a percorrer. Primeiro, reconhecer qual será o “fio condutor”, relacionando o projeto com os Parâmetros Curriculares. Após essa relação, o professor deve prever os conteúdos conceituais e procedimentais, especificando o que pretende-se que o alunado aprenda a saber o conceito pelo conceito e a fazer, ou seja adquirir competência. Além disso, o professor deve também atualizar informações, apresentar novidades relacionando com o que os alunos já sabem, permitindo assim que eles possam adquirir novos conhecimentos, disponibilizar espaços para que os alunos possam construir conhecimento, criar um clima de envolvimento, prever recursos, planejar o projeto a partir do que os alunos já sabem e recapitular o processo.

A metodologia aplicada dentro do campo de pesquisa, uma escola bilíngue, é a de projetos, a qual associa o sócio-interacionismo de Vygotsky (1991), em que o aluno aprende no meio social e na interação com o outro; e o construtivismo de Piaget, onde o aluno é “construtor” do próprio conhecimento.

Para Vygotsky (1991), **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** é a distancia entre o que o aluno sabe e o que ele pode aprender. O que ele pode aprender geralmente é alcançado com a ajuda de um colega mais experiente ou do próprio professor. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva. Dentro desta perspectiva, o papel do educador seria o de promover esta aprendizagem, exercendo o papel de mediador entre a criança ou o que ela sabe e o mundo ou o que ela pode vir a saber.

Na abordagem Sociointeracionista de Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais permeadas por processos de interação.

1.2.3 Atitudes do Aluno na Metodologia de Projetos

Na metodologia de projetos o envolvimento do estudante na busca de informações faz uma grande diferença no processo educativo, uma vez que o aluno não se porta mais como um “mero receptor” e sim como um investigador.

Tal postura segundo Hernández e Ventura (1998) “faz com que (os alunos) assumam como próprio tema e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos” (p.75).

Para a aprendizagem ser eficaz, Hernández (1998) relata que não basta somente que o assunto seja de interesse do aluno, mas é preciso despertar principalmente a curiosidade, pois sem ela não há aprendizado. Afirma ainda que o projeto precisa partir sempre do problema para as disciplinas e nunca o contrário, como mencionado anteriormente neste artigo.

1.2.4 Principais Autores que abriram caminhos para a Metodologia de Projetos

A metodologia da pedagogia de projetos surgiu a partir do período da Escola Nova, visto que esse movimento demonstrou reação adversa à educação tradicional que preconizava o estudo de conhecimentos descontextualizados. Oliveira (2006) afirma que

A Escola Nova destacou-se por sua reação à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados, sem significado para a vida dos alunos. De certa forma, foi a partir desse modelo de escola que se abriram os caminhos para uma proposta de ensino por projetos. Pode-se apontar que, já no século XVIII, com Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1825), encontram-se os precursores da Escola Nova, porém alguns teóricos delimitam com Rousseau o começo do ideário desse movimento. Mas há um consenso de que os seus principais precursores foram os educadores Ovide Decroly, na França, que criou os “Centros de Interesse”; Maria Montessori, na Itália; John Dewey, nos Estados Unidos, que preconizou a sala de aula como uma “comunidade em miniatura”; William Kilpatrick, discípulo de Dewey, que, no início do século XX, propõe um trabalho integrado com Projetos; Celestin Freinet, na França, que protagonizou a Pedagogia de Projetos, entendendo que a criança deve compreender o mundo com certa rigorosidade de pensamento, por meio de um trabalho de pesquisa reflexiva (p.6).

No Brasil, o assunto começou a se difundir também com o movimento “Escola Nova” com Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Na atualidade o assunto é contemplado principalmente por Fernando Hernández, Montserrat Ventura e Arroyo.

1.3 Educação bilíngue

O campo de estudo sobre educação bilíngue abrange a educação bilíngue de povos indígenas, a de surdos (libras), de imigração e a educação bilíngue eletiva. Por educação bilíngue eletiva, entende-se aquela em que o aluno ou os pais desse aluno opta por uma educação que privilegia dois idiomas, sendo o da língua materna e o de uma língua estrangeira (CHEDIAK, 2011).

[...] os primeiros estudos sobre bilinguismo surgiram em 1900 nos Estados Unidos. O estudo acerca do bilinguismo foi concebido, especialmente, de forma negativa devido a questões ideológicas e históricas de imigração de povos europeus para os Estados Unidos, ou seja, que incidiam sobre questões étnico-raciais. Em 1970, através do Ato de Línguas Oficiais de 1968-69, o inglês passou à condição de língua oficial do Canadá, juntamente com o francês e, a partir disso, as escolas bilíngues começaram a surgir e os estudos sobre o bilinguismo na educação tomaram força (HAKUTA, 1986 apud CHEDIAK, p.14, 2011).

No Brasil, pesquisas sobre o bilinguismo eletivo estão em pleno desenvolvimento, devido ao crescimento desta modalidade de educação no país.

Na escola bilíngue pesquisada os projetos são desenvolvidos a partir da combinação das disciplinas, ou seja, são todas elas são integradas. O desenvolvimento da segunda língua ocorre através do uso cotidiano pelos professores. Desta forma, o aluno aprende através da interação social, o que nos remete ao Sociointeracionismo de Vygostky (1991).

2 Metodologia

A abordagem qualitativa foi a utilizada nesta pesquisa inspirada na etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 1995). Os principais instrumentos de coleta de dados foram: observação participante do dia-a-dia escolar, entrevistas; análise de materiais, como portfólios produzidos pelo aluno e análise documental, sendo esse constituído pelos projetos pedagógicos da escola.

A entrevista semiestruturada apresentou questões abordando especialmente a prática educativa com o desenvolvimento de projetos e foi realizada face-a-face, considerando a importância de elementos não verbais. Para tanto, as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente transcritas.

O grupo de sujeito de pesquisa foi constituído por 5 professores de 3 turmas da Educação Infantil.

3 Apresentação e análise dos dados coletados

3.1 Observação do dia-a-dia escolar

Ao chegar à sala de aula, as crianças normalmente têm uns dez minutos para desenvolver alguma atividade de sua preferência enquanto esperam pelos colegas que estão atrasados. Logo depois todos se reúnem no tapete onde junto com o professor, cantam as músicas da rotina e falam sobre o calendário e o clima. Logo após é introduzido o tema do dia e é lido um livro relacionado a este.

Durante o dia os alunos desenvolvem uma atividade com toda a turma e em centros, que são rodados durante a semana. Tais centros são relacionados a um tema gerador que é desenvolvido interdisciplinarmente.

Os alunos têm momentos de exploração livre, em centros pré-preparados para a o desenvolvimento do aluno.

3.2 Entrevistas

3.2.1 Perguntas abertas aos Professores

Pergunta 1: De forma geral, como se dá o desenvolvimento do trabalho a partir da metodologia de projetos (unidades)?

Essa pergunta teve como objetivo compreender como que acontece, diariamente, o desenvolvimento da prática escolar dentro da metodologia de projetos.

Os docentes fizeram uma breve explanação de como é pensado o planejamento e como ocorrem as atividades, exemplificando com o dia-a-dia escolar.

Entre as afirmações destaca-se a seguinte:

“O desenvolvimento da metodologia se dá através de primeiro o professor saber certinho as instruções daquele projeto, se preparando através dos vídeos, e outros subsídios, preparar os materiais para poder estar facilitando a aula, estando a par de todos os detalhes para facilitar a prática do professor e principalmente o aprendizado do aluno”.

Percebe-se que a metodologia de projetos, se apresenta como uma organização da prática docente onde os alunos a partir de um tema gerador desenvolvem as disciplinas.

Pergunta 2: Em sua opinião, qual o diferencial da metodologia de projetos? Você percebe vantagens e/ou desvantagens desta metodologia dentro da Educação bilíngue? De que forma a metodologia de projetos é (ir)relevante na educação bilíngue? Por quê?

Com essa pergunta, objetivou-se fazer um paralelo entre a metodologia de projetos e outras metodologias, destacando as vantagens e/ou desvantagens e sua (ir)relevância dentro da educação bilíngue.

Os educadores falaram sobre a vantagem e a relevância dessa metodologia. Destacando-se a seguinte resposta.

“Há um diferencial muito grande na metodologia de projetos, porque facilita tanto na aprendizagem quanto no contato professor e aluno. Sendo que o professor se encarrega de preparar tudo antes, facilitando as questões na parte de perguntas e respostas. Então isto ajuda sim e é relevante para o professor porque consegue atingir a meta, o objetivo do que foi proposto, então é mais prático e fácil, obtendo um maior retorno do aluno em sala de aula, pois aprendem mais rápido, pois atinge a criança então ele consegue entender”.(Prof.^a pré 2)

Em relação a esta pergunta, houve uma unanimidade nas respostas, onde todos os professores relataram que com essa metodologia, o ato de aprender se torna importante para o aluno, pois ele não é passivo nessa ação.

Pergunta 3: Qual a postura do professor e a do aluno na construção do conhecimento, dentro dessa metodologia?

Na educação bilíngue, observa-se que o professor se encarrega de preparar o ambiente e meio para que surja a dúvida no educando, pois este é o “terreno” ideal para que o aprendizado ocorra.

Dentre as respostas para essa pergunta, destaca-se a seguinte:

“A criança se sente mais a vontade, pois não é aquela coisa de ficar só o professor explicando, para o aluno, uma coisa na teoria que eles não conseguem vivenciar e além de ser mais prático. É uma postura de conjunto, porque eles também podem contribuir. Eles fazem a parcela deles, para ser ressaltado, ser atingido. É uma coisa que eles falam: - Nossa eu pude ajudar fazer isso. Por exemplo na maquete, eles vão estar vivenciando, produzindo a partir daquilo que eles assistiram nos vídeos e vão participar da escolha dos materiais. É com a carinha deles, é um contribuindo com o outro.”

Foi observado, que nessa metodologia o aluno tem um espaço para se tornar um pesquisador. Pois a partir de uma dúvida (problemática), os alunos levantam hipóteses, este momento normalmente acontece no início da aula na roda de conversa, e depois partem para a pesquisa, nos centros de atividades relacionados ao tema e no final do dia fazem uma recapitulação do que aprenderam.

Pergunta 4: Como o aluno é avaliado dentro da metodologia de Projetos?

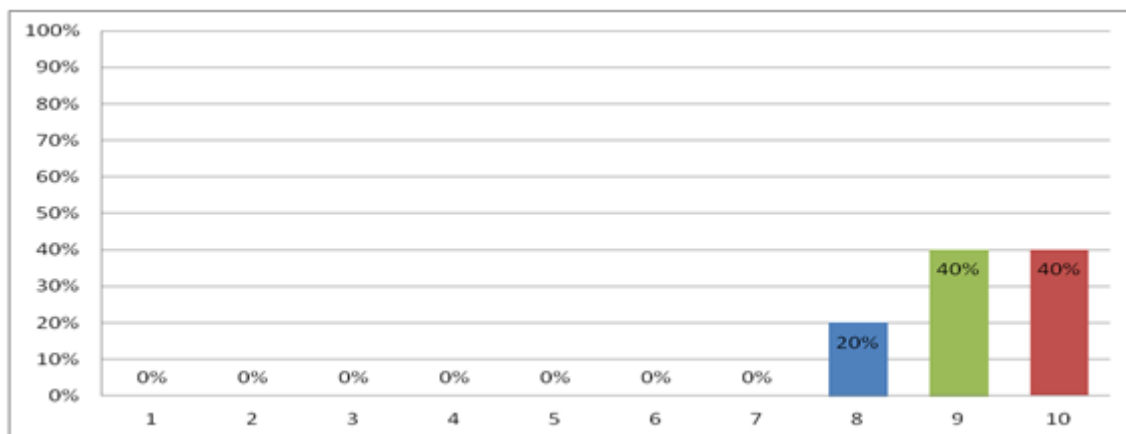
A respeito a esta pergunta, relata-se que a avaliação nessa metodologia, é contínua, pois os alunos começam ser avaliados desde o primeiro momento. Partindo das perguntas, do interesse. Sendo que esse é avaliado individualmente e em grupo.

“A avaliação é o começo, o meio e o fim do processo, pois precisamos avaliar eles pra saber como trabalhar, para saber o quanto eles já sabem, pois utilizamos o conhecimento que eles trazem. E durante esse processo existe a observação contínua instigando e questionando em relação aos conceitos trabalhados e dando a oportunidade do aluno empregar aquele conhecimento.”

Percebe-se que a avaliação nessa metodologia não é utilizada apenas para o aluno, mas principalmente para o professor saber como proceder.

3.2.1 Análise dos gráficos

Gráfico 1- Avaliação de um a dez, em torno da metodologia de projetos (sequencia didática por unidades).



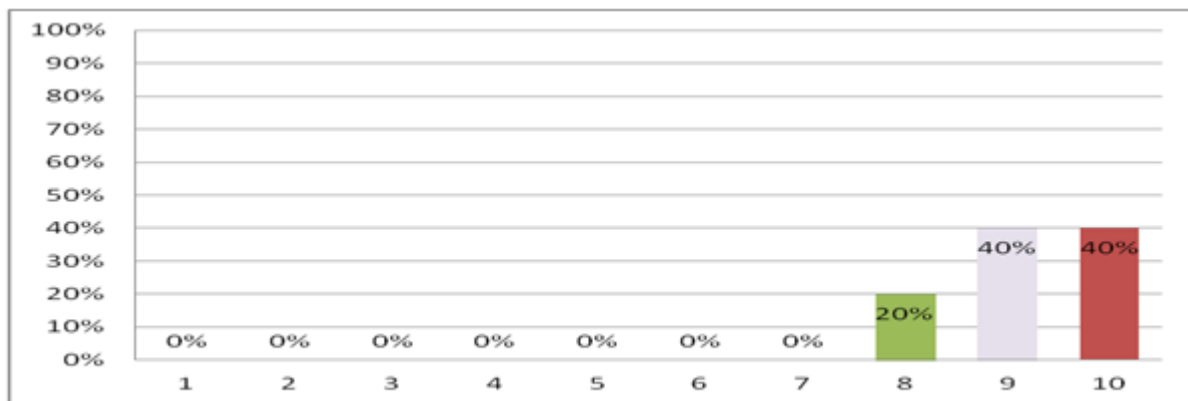
Fonte: dados da pesquisa com professores, 2012.

Na primeira pergunta, foi pedido que os professores avaliassem a metodologia de projetos quanto a sequência didática por unidade. Vinte por cento dos entrevistados deram a nota oito, quarenta por cento deram nove e os outros quarenta por cento deram dez.

É válido observar que todos os professores pontuaram notas de oito acima, sendo que os docentes que avaliaram nota máxima são professoras que já trabalharam com outras

metodologias. Já as professoras que deram nota oito estão vivenciando sua primeira experiência na educação.

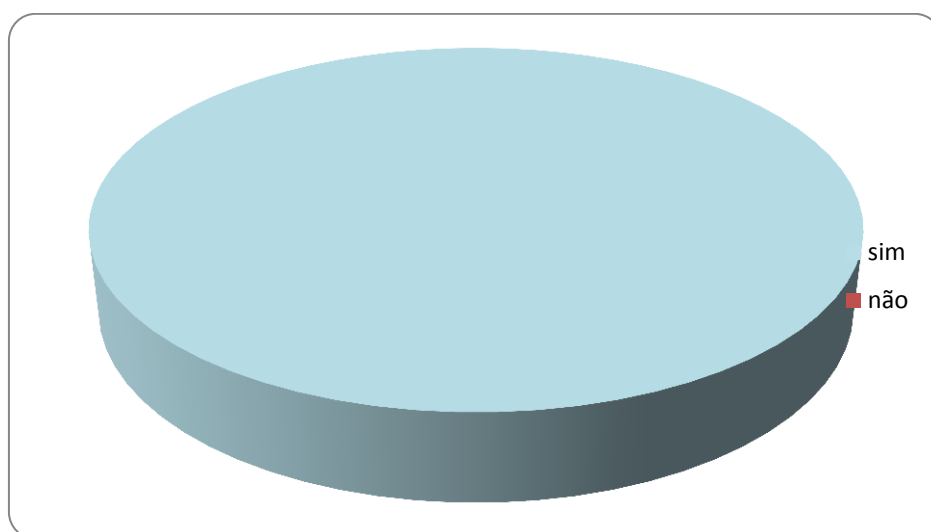
Gráfico 2 - Avalia acerca da integração das disciplinas em torno de um tema.



Fonte: dados da pesquisa com professores, 2012.

Na segunda pergunta, foi pedido que os entrevistados atribuíssem uma nota em relação a integração das disciplinas em torno de um tema. Vinte por cento dos entrevistados deram oito, quarenta por cento atribuíram nove e os outros quarenta pontuaram dez. Com as notas atribuídas, percebe-se que todos avaliaram positivamente a integração das disciplinas em torno de um eixo central.

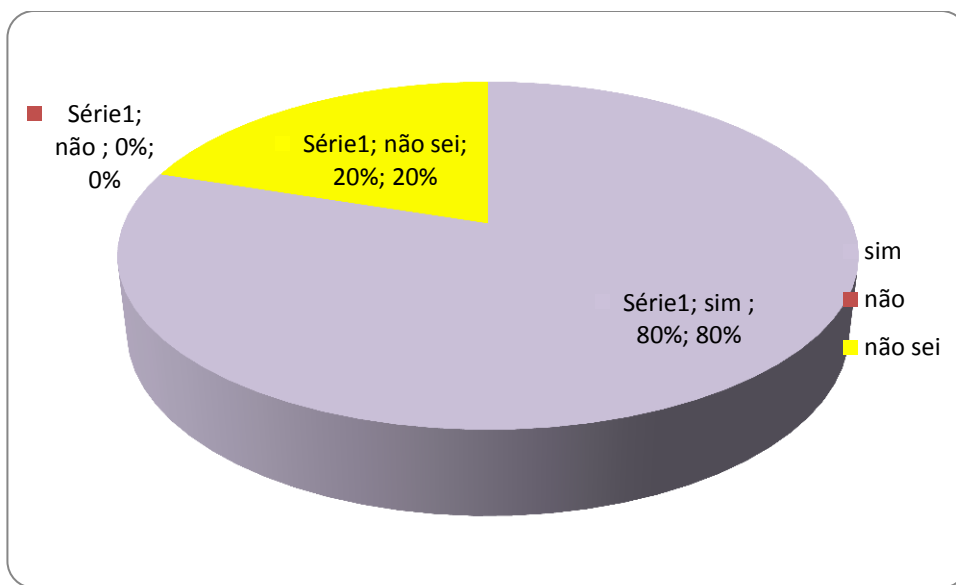
Gráfico 3- Avaliação dos docentes em relação ao aproveitamento dos conteúdos quando trabalhados por projetos:



Fonte: dados da pesquisa com professores, 2012.

Nesta terceira pergunta, foi questionado aos professores se para eles havia um melhor aproveitamento dos conteúdos devido a metodologia de projetos. A respostas foram unânimes, pois cem por cento dos entrevistados responderam que sim, que os conteúdos são melhores aproveitados por serem trabalhados na metodologia de projetos.

Gráfico 4- Vantagens da metodologia de projetos na educação bilíngue.

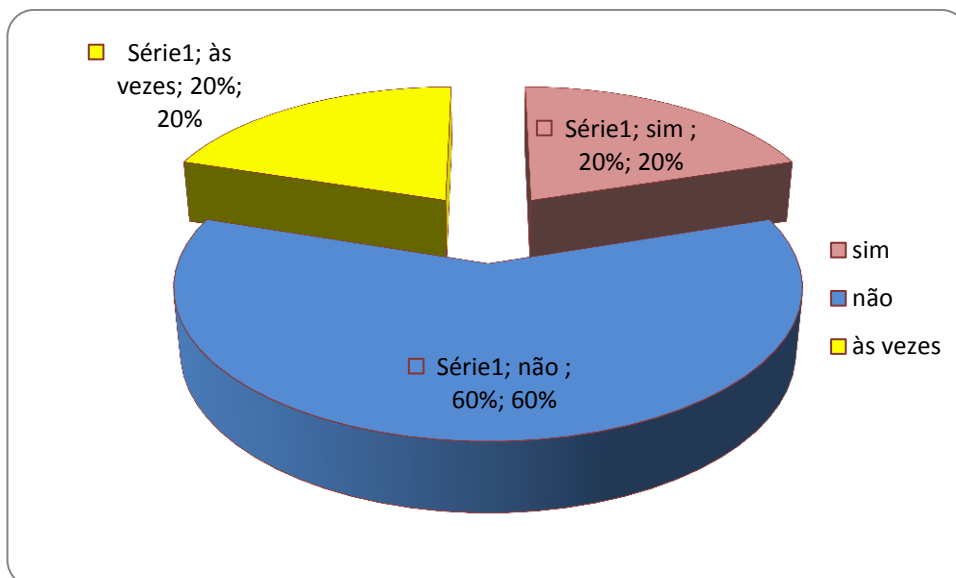


Fonte: dados da pesquisa com professores, 2012.

Foi questionado aos professores, se existem vantagens da metodologia de projetos na educação bilíngue. Oitenta por cento dos entrevistados responderam que sim e vinte por cento não souberam responder por nunca terem trabalhado com outra metodologia.

Também foi questionado aos entrevistados se existe relação significativa dos objetivos propostos e das áreas de conhecimento com o tema central do projeto. A resposta foi unânime. Todas as professoras disseram que sim que há essa ligação.

Gráfico 5- A existência de negociação na decisão de um tema entre os alunos e professores:



Fonte: dados da pesquisa com professores, 2012.

Na questão acima, sessenta por cento dos professores afirmaram que não existe negociação do tema com os alunos, pois o programa Canadense já pré estabelece os temas. Vinte por cento dos professores disseram que às vezes dão a oportunidade dos alunos opinarem no que irá ser trabalhado e vinte por cento dos professores disseram que sim que os alunos opinam nos temas.

3.3 Análise de materiais

Um dos materiais analisados foi o programa, que traz os temas em forma de unidades. Este contém os objetivos, a lista dos materiais necessários, o vocabulário e muitas atividades práticas.

Outro material avaliado foi o portfólio das crianças, que contém os objetivos das unidades, fotos impressas de atividades práticas realizadas pelas crianças e as atividades das crianças seguindo a sequência de unidades e datas. Este serve como um auxílio para acompanhar o progresso da criança

Considerações finais

Com esta pesquisa percebe-se a relevância da pedagogia de projetos dentro da educação bilíngue. Pois esta metodologia apresenta os conteúdos de forma significativa e

estruturada para o aluno. Outro fator de peso nesse trabalho é a forma com que os alunos atuam dentro desse método, onde aprendem se portar como pesquisador.

É válido ressaltar que a metodologia de projetos vem para romper, com aquela velha ideia, de que o professor ensina e o aluno aprende. Nessa abordagem a construção do conhecimento se mostra como um processo onde os dois lados participam ativamente do processo ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

CHEDIAK, Sheylla. Biletramento – Português e Inglês: Um estudo nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola bilíngue em Porto Velho- RO. Dissertação de Mestrado UNIR – Porto Velho- 2011.

FREIRE. P. Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURASTÉ, Normas Técnicas para o trabalho Científico. 15 ed. EDITORA: Porto Alegre, 2011.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. A Organização do Currículo Por Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, W. H. Educação Para Uma Sociedade em Transformação. Tradução de Renata Gaspar Nascimento. Vozes: Petrópolis, 2011.

MARANGON, C. e LIMA, E. Fernando Hernández. Revista Escola, 01/08/2002. Disponível em
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296380.shtml?page=page3#>
Acesso em 30 mar 2012.

OLIVEIRA, C. L. Significado e Contribuição da Afetividade no contexto da Metodologia de Projetos na educação básica. Dissertação de Mestrado- Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte- MG, 2006.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes: 1991.

O USO DO *BLOG* NA FORMAÇÃO DE ALUNOS CRÍTICOS

Janaína Maria Gonçalves (UFPA)

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa vem apresentando, ao longo dos anos, resultados pouco satisfatórios às necessidades dos alunos. A deficiência que vem apresentando esta disciplina é preocupante, pois os resultados não atingem apenas o desempenho nesta área do saber, repercutem também na aprendizagem das demais disciplinas. Tamanha implicação se explica por ela possuir a essência de todo conhecimento que é o trabalho com a palavra, com o texto. Desta forma, se o aluno tem dificuldades em compreender ou escrever um texto em língua portuguesa, logo, também encontrará dificuldades em apreender o texto de outras disciplinas.

Os últimos dados do Instituto Nacional de Alfabetização Funcional (INAF, 2011 e 2012) vêm trazer à tona o alto índice de analfabetos funcionais que não sabem nem ao menos escrever um bilhete; a maioria dos alunos chega ao nível médio sem dominar elementos mínimos de coerência e coesão que são critérios essenciais para um bom texto. Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. O Inaf também revela que de cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o ensino fundamental, um encontra-se no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período. Essa estatística vem demonstrar que o ensino de língua portuguesa não vem acontecendo a contento, no sentido de preparar os alunos para inserir-se de forma proficiente em uma sociedade que exige eficientes conhecimentos sobre a língua.

O problema se agrava quando nos deparamos com a realidade de escolas que menosprezam o papel fundamental da produção escrita ao se prender unicamente nos conteúdos gramaticais. Assim, contribui para que os alunos tenham verdadeira aversão ao ensino da língua, logo, que não adquiram o hábito de ler nem de escrever. Este aluno, por ter tido uma má formação, não alcançará às condições mínimas necessárias para atuar como cidadão crítico. Em geral, há por parte destes alunos um desconhecimento quase que total sobre sua cidadania, seus direitos e deveres, ou adotam uma postura passiva sobre os principais problemas que afetam a sociedade, e conseqüentemente, eles também.

Vale destacar que a escola deve estar atenta às mudanças. A sociedade avançou, pois os jovens de hoje não são os mesmos de antigamente, seus desejos, interesses, culturas são outros. Estamos vivendo a “era da tecnologia” e deixar de fora este potencial é querer isolar-se daquilo que ocorre na sociedade em que se vive, é negar ao aluno o direito de usufruir dos bens que existem ao seu redor. Esta não é uma postura de educadores comprometidos com uma formação que prepara os alunos para a vida em sociedade.

Neste sentido, este artigo visa fazer uma proposta de incentivo à produção textual dos alunos do ensino fundamental, haja vista que as dificuldades do aluno ao escrever é um grande desafio que permeiam o ambiente escolar. Para mudar este quadro desolador, a proposta aqui dada é para que o professor busque novas técnicas de ensino que ajude na formação crítica do aluno, metodologia que está relacionada ao novo momento que vive a sociedade que é o uso quase unânime da internet. Neste sentido, o recurso tecnológico aqui destacado será o uso do blog com o objetivo de formar alunos críticos.

Acredito que o uso do blog irá funcionar como uma mola propulsora onde o ato de escrever deixará de ser apenas uma tarefa de rotina (chata para os alunos) para se tornar um ato significativo e estimulante na vida dos estudantes. Os textos escritos pelos alunos não visará somente à avaliação solitária do professor, mas, a exposição para o ambiente escolar e leitores da internet; cumprindo a finalidade maior da produção textual que é a escrita para o outro. Desta forma, o aluno perceberá sentido naquilo que escreve, estimulando-se para escrever para leitores reais em ações concretas do ato de escrever.

1. A importância da formação crítica para prática cidadã

A escola deve se atentar ao fato de que para perpetuar o jovem na produção textual é preciso que este amplie seu conhecimento sobre o mundo, que sejam oferecidas a ele condições de se posicionar como sujeito crítico diante dos fatos. O ensino não pode acontecer descontextualizado, alheio a realidade do aluno, sob o risco de ser um ato desprovido de significado. Mais do que o conhecimento formal, é indispensável que a escola volte seu olhar para preparar o aluno para a vida, conforme os PCNEM +,

(...) seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e

articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 55).

É muito comum vermos uma atitude apática dos alunos que parecem não se interessar por nada que acontece na escola. No entanto, alguns questionamentos sobre a postura adotada pelos professores convêm levantar: quantos professores já se questionaram do porquê desta atitude dos alunos? Será que a escola, de fato, vem se preocupando em formar jovens com capacidade de tomar decisões de forma autônoma? Qual o espaço da leitura na escola para a formação crítica dos alunos?

É preciso destacar, que a primeira mudança a ser feita deve ser da postura adotada pela maioria das escolas que ainda carrega ranços da educação bancária, percebendo o aluno como um simples depósito de conteúdos. Cabe ainda uma observação pertinaz: na maioria das vezes estes conteúdos estão tão defasados quanto aos métodos aplicados em sala de aula.

Outro ponto que contribui para que o aluno seja lesado na sua formação escolar, refere-se ao baixo rendimento em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. A falta de conhecimentos básicos nestas disciplinas, assim como nas demais, traz sérias implicações na forma como lidarão com situações que requer tais competências. Tanto na vida diária, como no campo profissional o domínio de tais habilidades é condição necessária para não ter uma postura ingênua, seja diante de uma propaganda com preços, juros enganosos de um produto; seja diante da leitura de uma prova de um concurso, ou mesmo, diante da linguagem usada inadequadamente numa entrevista de emprego. É fato, para o usufruto pleno da cidadania, é preciso ter conhecimento.

Um aspecto bastante notório é a dificuldade de produção de textos críticos. A maioria dos alunos não possui conhecimento enciclopédico, pois foram expostos a poucas situações de letramento, por isso não conseguem opinar sobre os assuntos em pauta. Esta deficiência traz repercussão negativa não só no baixo rendimento das disciplinas escolares, mas também sobre a inserção social dos alunos. Ficam estes fora das grandes decisões, tanto por não dominarem as técnicas da linguagem como por não possuírem criticidade sobre a realidade que o rodeia.

Desta forma, a falta de leitura vem ser um dos fatores principais desta falta de conhecimento de mundo. É sabido que os brasileiros não possuem o hábito de ler, no entanto, esta atitude deve ser combatida na escola. O aluno precisa de contato com textos diversos que contribuirão para o alargamento do seu conhecimento, e, gradativamente ir adquirindo o hábito da leitura. Hábito fundamental para a aquisição do senso crítico,

A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Muitas pessoas dizem não ter paciência para ler um livro, no entanto isso acontece por falta de hábito, pois se a leitura fosse um hábito rotineiro as pessoas saberiam apreciar uma boa obra literária, por exemplo. (Percilia, 2011)

Por tudo isto, a escola e os professores devem desenvolver atividades que contribuam ativamente no processo de despertar o pensamento crítico e criativo do aluno; oferecendo a eles conteúdos adequados à realidade vivida e estimulando a atuar no interior da sociedade com o mínimo de capacidade crítica para o questionamento ante os problemas que o cercam. O aluno precisa estar municiado contra as artimanhas que estão implícitas num texto e que a um leitor acrítico passa despercebido, conforme abaixo colocado:

(...) pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (Silva,2002, p.26).

2. O jovem e a internet: uma combinação que deu certo

A sociedade moderna vive uma realidade em que a comunicação está muito presente com seus suportes e símbolos que promovem esta interação. Se antes a carta, o telegrama alcançava lugar de destaque, hoje o computador é um dos objetos mais usados nesta socialização de ideias. Os jovens têm verdadeiro fascínio pelos computadores, não sendo à toa serem denominados de “nativos digitais”. Contudo, é preciso que o uso desta ferramenta seja feito com reflexão, pois de nada adiantará este arrojado meio de comunicação se usado de forma inadequada, como bem destaca a autora abaixo:

As novas tecnologias têm muito a contribuir, contudo os bons resultados dependem do uso que se faz delas, de como e com que finalidade elas estão sendo usadas. O sucesso de um material ou instrumental não depende exclusivamente deles próprios, mas do uso que se vai fazer deles. Mais vale um velho jornal bem trabalhado do que um maravilhoso programa em multimídia mal usado. Portanto, precisamos conhecer bem esse instrumental que se apresenta a cada dia mais rico e disponível, lançando sempre sobre ele um olhar crítico, para que possamos utilizá-lo da melhor maneira possível. (Coscarelli,1999)

É admirável a familiaridade com que a nova geração manuseia o computador, pois se com este os adultos se sentem verdadeiros analfabetos, já para o jovem não existe dificuldade, pois ele domina os segredos desta maquina como ninguém. Contudo, é comum, nós professores, buscarmos novas metodologias, estratégias que consideramos estimulantes na

tentativa de mostrar o quão importante é o ato de escrever, sem que olhemos para o que está próximo, ao mundo que cerca os jovens, e perceber o que de fato motiva o nosso aluno.

Outra causa de desestímulo se deve ao fato do professor não explorar a função social do texto produzido pelos alunos. Estes, além de serem escritos de forma descontextualizadas ou superficiais, sem um preparo prévio dos discentes, ainda não é destinado à leitores reais, pois é escrito apenas para um único leitor, o professor, que em geral, faz uma leitura apressada, apontando erros com fim avaliativo. Diante deste cenário, o aluno se sente desmotivado, escrever para quem se ninguém lê o que ele escreve ou quando lê só o critica? É preciso destacar que produção textual deve vir relacionada às práticas textuais da vida cotidiana do aluno, como descrito nas palavras abaixo:

[...]a escrita deve ser entendida, como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino de elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. (Marcuschi, 2010, p.77)

O que não podemos ignorar também neste processo de estímulo à produção escrita é que os textos são fruto da história do homem. A cada tempo, exige-se o conhecimento de um tipo específico de gênero, assim como outro gênero é deixado de lado pelo desuso, como acontece nos exemplos do esquecimento da carta, depois da internet, o telegrama depois do telefone. Assim, ignorar tais mudanças é uma atitude típica de professores que vivem na contramão da história, é fechar os olhos para as potencialidades e necessidades do ensino dos novos gêneros digitais.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo. E tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (PCN. 1998, p.23)

3. É possível uma aliança (de sucesso) entre a produção textual e a internet

A necessidade de que o aluno adquira o domínio da linguagem escrita nos dias atuais, assim como a importância de que estes possuam uma visão crítica dos fatos que ocorrem na sociedade em que vivem, foram os principais norteadores para pensar num modelo de ensino que alie a necessidade do aluno com o potencial criativo que ele possui.

Assim sendo a escola deve aproveitar-se da facilidade com que os alunos demonstram no manuseio dos meios tecnológicos como um importante instrumento para inserção do aluno na sociedade letrada. Neste sentido, o uso do blog irá contribuir para fazer com que o aluno se sinta estimulado a escrever, agora que ele poderá dimensionar e até imaginar seus leitores. É a presença do outro, que trará à tona uma importante característica do texto que é escrever com um objetivo, pois ninguém escreve aleatoriamente, escreve-se por um propósito, mesmo que não seja os de fins utilitários, como estamos tão acostumados a conceber.

Contudo, as novas dinâmicas envolvidas no uso da tecnologia não descarta a necessidade do domínio das técnicas tradicionais da escrita. Assim, os mecanismos inerentes ao texto assim como o contato com textos variados serão proporcionados ao aluno. Para a aplicação da pesquisa foi escolhido o trabalho com leitura de textos críticos e divulgação dos textos escritos pelos alunos em blogs. Desta maneira, os alunos poderão entrar em contato com diferentes gêneros textuais que discutam vários assuntos que afligem a sociedade, assim como conhecer seus direitos e deveres como cidadãos numa reflexão crítica da sua atuação como sujeito.

É necessário destacar, que o papel da leitura é insubstituível para a formação de um profícuo escritor, por isto utilizarei para este contato os textos de blogs variados e específicos sobre os temas: ECA e política. No entanto, tal delimitação não esgota as inúmeras possibilidades de trabalhar este tema, nem encerra no tempo proposto a necessidade de explorar os temas de caráter crítico. Ao contrário, tais temáticas devem estar presente em todo ano letivo, pois a construção do pensamento questionador é exercício diário, não se restringe a um só momento escolar.

Também é importante que o aluno reflita sobre a importância de não ignorar que um texto é construído por etapas, pois nenhum texto de qualidade nasce pronto, ele precisa de pesquisa, reflexão e correção para a sua completude, como nos coloca Antunes (2003). Segundo a autora, a escola vem em suas práticas de produção textual demonstrando interesse

unicamente com o momento da produção e ignorando que este só terá sucesso se tiver o antes; o momento de buscar informações sobre o tema, de adquirir os mecanismos da escrita; e o depois, que é o momento de reescrita, correção e reflexão sobre o texto produzido.

O uso do blog vem ser um mecanismo onde é possível interagir coletivamente, desta maneira, os jovens vão usando aquilo que eles já dominam que é o uso da internet para interagir através dos textos. Por isto, aumenta-se (ou cria) no aluno a necessidade de apurar o texto. O contato mais direto é feito em questões de segundos por quem está do outro lado da tela, e a leitura do outro será um fato real.

Acredito, por isto, que o uso do blog em sala de aula vem contribuir para que a criação dos textos dos alunos não fique fadada ao esquecimento, mas sim venha à luz num processo construtivo de conhecimento. Para o que antes era apenas um trabalho escolar, se transforme numa fonte de prazer, informação, consulta para outros alunos, professores e comunidades em geral. Como produto deste amadurecimento, os alunos usarão o blog para divulgar seu posicionamento sobre os principais temas sociais numa proposta, como já afirmado anteriormente, interacionista de aprendizagem.

Vale observar, que não estou aqui defendendo que se substituam outras fontes de conhecimento como o livro, ou outras formas de ensino, mas que se some a estas a essa esta nova e inevitável fonte de conhecimento. No entanto é inegável que internet veio trazer uma revolução no uso da língua, pois ao mesmo tempo que ela apresenta traços diferenciados da forma convencional, ela possui características que a configura como um legítimo fenômeno textual.

À medida que, cada vez mais, se adota uma perspectiva social para compreender a Internet, o papel que desempenha a linguagem se converte também em um objetivo central. Tanto é assim, que sem querer menosprezar as notáveis conquistas tecnológicas da Internet, nem a originalidade e a variedade na apresentação de conteúdos visuais, o que se torna evidente de imediato é a sua natureza linguística. Se a Internet é uma revolução, é provavelmente uma revolução linguística. (CRYSTAL, 2001, p.08)

4. Apresentação da proposição

A proposta de ensino será norteadada pela seguinte questão: Como trabalhar com blog na perspectiva do estímulo à produção textual, fazendo com que o aluno se aproprie e utilize este recurso como meio de melhorar o seu domínio sobre a linguagem escrita, assim como aumentar seu conhecimento de mundo sabendo se posicionar sobre ele? Diante do exposto, escolhi trabalhar com uma sequência didática, voltada para o trabalho com leitura e produção de textos em blogs.

A sequência didática que proponho é composta pelas seguintes etapas:

- 1ª etapa – tema- Por uma Política saudável (uma quinzena)
- Discussão sobre a importância dos recursos tecnológicos;
 - Apresentação do blog;
 - Contato inicial com blogs,
 - Confronto entre textos críticos e assuntos acríticos;
 - Pesquisa de questões políticas locais em blogs;
 - Disponibilização de textos sobre o tema no blog;
 - Discussão sobre textos lidos no blog que falem dos temas: ética na política, importância do voto, influência da política na vida dos jovens, transparência política.
 - Apresentação do gênero textual (carta dissertativa aos políticos brasileiros);
 - Leitura e reconhecimento dos mecanismos de produção (coesão, objetivo, finalidade, escolha das palavras, característica da carta dissertativa);
 - Atividades e leitura no Blog;
 - Bate- Papo (blog) sobre a temática;
 - Correção coletiva;
 - Correção individual
 - Publicação em blog;
- 2ª etapa-tema “Direito da criança e do adolescente”
- Leitura de pontos selecionados da ECA (direitos)
 - Pesquisa em blogs variados sobre o desrespeito aos direitos da criança e do adolescente;
 - Discussão sobre os direitos e deveres previstos (bate-papo);

- Pesquisa sobre os mecanismos de defesa da criança e do adolescente (defensoria pública, conselhos, ONGS);
- Discussão sobre o papel da família;
- Apresentação sobre o texto argumentativo-dissertativo
- Atividades de estruturação do texto dissertativo no blog;
- Produção individual;
- Revisão;
- Publicação.

5. Conclusão

Diante do exposto, observamos que a atuação da escola é fundamental para a construção de uma nova sociedade. Se a escola carregou, e, ainda carrega, traços de opressão, pois por muito tempo contribuiu para que as diferenças se perpetuassem, é preciso que nós professores rompamos com esta herança negativa.

Não é mais concebível que o conhecimento fique nas mãos de poucos, principalmente o conhecimento que liberta que é o conhecimento crítico. A escola não pode mais se eximir da responsabilidade de formar alunos para viver na sociedade, independentemente de sua procedência familiar, monetária, religiosa, ou qualquer tipo de discriminação. Não pode existir nenhum fator que o restrinja de receber uma formação significativa para sua vida.

Assim, a escola deve buscar mecanismos que venham ao encontro das necessidades dos alunos. Unindo aquilo que tradicionalmente tem funcionamento com as atuais ferramentas da linguagem que circulam na sociedade, neste caso o uso da tecnologia.

Unir à tecnologia vem demonstrando ser um meio muito eficaz de levar a leitura e a produção escrita aos jovens. Neste sentido, o professor tem o papel fundamental de orientar o aluno neste fascinante e perigoso caminho que é o da internet; preparando-os para discernir o que é benéfico para sua vida.

O jovem, orientado para ser um cidadão crítico saberá fazer as melhores escolhas para sua vida. Vai estar preparado para atuar na sociedade como sujeito, não como um ser passivo que ignora até mesmo seus direitos mais básicos. Para isso, é preciso que o professor se desvencilhe das velhas fórmulas já desgastadas, é preciso que ele lance o olhar para este novo

mundo que vem surgindo. É preciso, principalmente, que aja como um ser crítico capaz de produzir mudanças.

6. Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro&interação*. São Paulo:Parabola Editorial,2003

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares adicionais: PCN + Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2000

COSCARELLI, C. V. *Leitura numa sociedade informatizada*. In: Mendes, Eliana Amarante M, Oliveira, Paulo M, Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). *Revisitações*. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 83- 92.

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*.Cambridge, Cambridge University Press. 2001.

MARCUSCHI, B. *Escrevendo na escola para a vida*. In: E. O. RANGEL; R. H. R. ROJO (Orgs.) *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos*. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, a sair.

PERCILIA, Eliene. *A importância da leitura*. www.brasilecola.com/ferias/a-importancia-leitura.htm acesso em 03 de jul. de 2011 03:08.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e Leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

INAF. *Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver= por acesso em 08 de fev. de 2014..

VARIAÇÃO DE TEMPO: A REPORTABILIDADE EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO

João Ricardo Melo Figueiredo – IBC

Este trabalho apresenta resultados de um estudo Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 1968) e (Labov, 1972) da variação de tempo entre o Presente Histórico – PH e o Pretérito Perfeito – PP em narrativas de estudantes com cegueira e baixa visão. Correlacionado ao fenômeno variável, detemo-nos, neste texto, no contexto reportabilidade, (Labov, 1972), variável esta típica do discurso narrativo.

Para fins deste estudo, primeiro tecemos considerações sobre a variação em tela e em seguida, abordamos a análise do discurso com especial ênfase na reportabilidade. Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa e por fim, interpretamos e discutimos os resultados obtidos.

Através da correlação da variável com a variante, procuramos esclarecer que a escolha pelo falante de uma ou outra forma verbal não é aleatória, mas obedece a uma sistematização e organização inerente ao sistema linguístico.

1. O FENÔMENO VARIÁVEL

A Teoria da Variação (Weinreich; Labov; Herzog, 1968) e (Labov, 1972) considera que todas as línguas naturais estão sujeitas à variação e mudança. Esta variação, por sua vez, não ocorre aleatoriamente, mas de forma ordenada, correlacionada a fatores internos e externos ao sistema linguístico.

Os estudos variacionistas tiveram início, de fato, na segunda metade do século passado, mais efetivamente com os trabalhos de Willian Labov, pesquisador responsável pela sistematização da Variação e Mudança Linguística. Naquela época, os trabalhos estavam restritos ao campo da fonética e da fonologia. Com o desenvolvimento das pesquisas em variação linguística, contudo, outras áreas foram sendo contempladas e incorporadas ao universo da variação e mudança.

Neste contexto, inserimos nossa abordagem. Estudamos a variação de tempo em narrativas, ou seja, a possibilidade de dois tempos ocorrerem no mesmo espaço dentro do discurso narrativo.

Este assunto, contudo, já vem sendo tratado por diversos estudiosos da linguagem: Weinrich (1968) já afirmava que o tempo do mundo comentado poderia ocorrer no lugar do tempo do mundo narrado, o que nos deixa compreender que o Presente (tempo do mundo comentado) poderia ocorrer no lugar do Passado (tempo do mundo narrado).

Câmara Jr.(1977) nos diz que esta ocorrência, do Presente no lugar do Passado em narrativas, é comum, sendo “um recurso de estilística”. Noção muito difundida, até hoje, principalmente entre os estudiosos de literatura.

Contudo, Schiffren (1981) nos mostra que realmente existe variação entre o Presente Histórico e o Passado, em inglês. A autora faz o primeiro estudo, que tivemos notícia, que fala da alternância entre os dois tempos verbais, buscando explicações linguísticas para tal fato.

Fleischman (1990) afirma que o uso do PH faz com que a narrativa fique “mais viva”, o que tornaria o narrador mais próximo do evento narrado. Esta noção de proximidade é clara quando Silva-Corvalán (2001) afirma:

O narrador [no exemplo citado no original] utiliza-se do presente do indicativo para narrar relatos passados, apresentados pelo falante como se os tivesse vivendo no momento em que fala. Isto produz um efeito de proximidade, tornando a narrativa mais vívida e dramática. (Silva-Corvalán, 2001,p. 205)

Figueiredo (2012) faz um extenso estudo do fenômeno em português, apresentando e interpretando um conjunto de grupos de fatores a fim de explicar o comportamento da variante em estudo, detendo-se, como neste texto, especificamente na variação entre PH e PP, por identificar em seus dados apenas uma ocorrência residual entre PH e Pretérito Imperfeito, o que mantemos para este trabalho.

A partir de Figueiredo (2012) nos detemos com maior profusão de detalhes no grupo de fatores reportabilidade, o que nos motivou a escrever este texto.

2. O DISCURSO NARRATIVO E A REPORTABILIDADE

Diversos autores começaram a estudar as marcas linguísticas que delimitam a história, o discurso narrativo, e as estratégias apresentadas pelos falantes para estruturar tais eventos (Labov e Waletzky, 1967),(Labov, 1972), Schiffrin (1994, 2003 e 2006).

A história temporal apresenta sequência cronológica de acontecimentos narrados. Há uma convenção implícita de que o que foi narrado antes precede no “tempo” o que está sendo narrado depois. Podemos distinguir dois tipos de ordenação temporal: o tempo entendido ciclicamente e o tempo compreendido como um processo linear, sendo assim, irreversível e cumulativo.

Os membros de um grupo social adquirem formas culturais de entender histórias, tendo uma profunda noção de que estão diretamente em contato com a “realidade”. Quando um sujeito vai construir ou escutar uma história, tem como base as formas culturais padrão de sua sociedade. Por meio do modo como este indivíduo conta uma história podemos vislumbrar algumas de suas concepções de mundo. Berger & Luckman (1983) apontam para os aspectos sociológicos desta questão, Lakoff & Johnson (1980) para as metáforas culturais e Tannen (1980) para as diversas maneiras de se estruturar o discurso.

A percepção de história de determinado grupo social vai influir diretamente no modo utilizado por cada indivíduo para construir sua própria história ou qualquer outra narrativa. As formas de articulação da memória e de representação do passado vão variar de cultura para cultura.

Nos últimos anos, tem sido realçada a importância da intenção do narrador e a do contexto como instrumento de análise do discurso e, mais precisamente, da narrativa (Brown & Yule, 1987), Polanyi (1989) e (Brewer, 1985), (Labov (2006) e (Schiffrin, 2006).

Assim, ao termos uma variação de tempo verbal em narrativas, com Presente se alternando com Pretérito Perfeito, representando um “passado mais vivo”, entendemos que devam existir motivações para a aproximação ou distanciamento do falante, neste caso o falante com cegueira ou baixa visão, inserido em uma realidade com alguns traços não compartilhados por falantes sem estes comprometimentos biológicos.

Para o estudo desta motivação abordamos a reportabilidade, grupo de fatores que correlacionamos ao uso do PH vs PP.

Para Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) a reportabilidade constitui-se em um critério distintivo da narrativa. Para os autores, a reportabilidade é fundamental para que haja narrativa, pois ela refere-se ao fato de “valer a pena falar sobre algo”. Horvath (1989, p. 217) afirma que a narrativa é um texto dramático e assim o define: “um texto é dramático quando o evento por ele relatado tem o que os estudiosos do drama chamam de tensão”. É esta tensão que se desdobra durante o desenrolar-se da trama, através das sucessões das orações narrativas, chegando até a resolução.

Labov (1982) considera que o julgamento da reportabilidade está ligado a questões culturais e sociais, e não ao funcionamento formal do discurso. Para o autor:

A avaliação da reportabilidade não está relacionada a critérios objetivos como eu gostaria, primeiro, porque ela é evidentemente relativa à cultura do narrador. (...) Segundo, porque a reportabilidade é relativa à ocasião social. Graus mais altos de reportabilidade são requeridos para manter-se o nível, outros assuntos reportáveis são utilizados, quando nada mais está acontecendo; Terceiro, os julgamentos de reportabilidade que eu utilizo aqui são intuitivos. (Labov, 1982, p. 228)

Labov deixa claro que o julgamento de reportabilidade de uma narrativa é cultural, refere-se ao momento em que o narrador está fazendo a narrativa e pode ser aferido intuitivamente.

Para Labov (1972, p. 370), a reportabilidade está diretamente ligada à avaliação de determinada narrativa. “Para identificar a parte avaliativa de uma narrativa, é necessário saber o motivo pelo qual esta narrativa, ou qualquer outra narrativa, é contável; em outras palavras, por qual motivo os eventos da narrativa são reportáveis.”

Nesta perspectiva, Laforest&Vincent (1996) propõem o estudo da reportabilidade em narrativas do cotidiano de um *corpus* em francês canadense. As autoras construíram o seguinte quadro, onde distribuíram as narrativas em três graus de reportabilidade: a) banais, aquelas do cotidiano, do dia-a-dia; b) excepcionais, as que apresentam situações singulares, as que realmente valem para ser contadas e c) intermediárias, entre as duas anteriores. O quadro a seguir explica os temas segundo a reportabilidade.

TEMAS	Nº	%	REPORTABILIDADE	%
O cotidiano	119	39	Banal	65
Os fatos marcantes	55	18	Excepcional	58
Reencontros desagradáveis e discórdias	43	14	Intermediário	47
Os fatos engraçados	39	13	Excepcional	49
Os princípios da educação e da moral	39	13	Intermediário	41
As escolhas de vida	13	4	Intermediário	38
Total	308			

QUADRO 1: Temas das narrativas e os graus de reportabilidade por Laforest&Vincent (1996, p. 42)

O quadro acima mostra que as autoras seguiram a caracterização de Labov, ao agrupar as narrativas do seu *corpus*, de acordo com o grau de reportabilidade. Observamos que há uma maior incidência de fatos do cotidiano, ou seja, banais, havendo uma distribuição equivalente entre os excepcionais e os intermediários. Isto se deve, sobretudo, conforme aponta Laforest&Vincent, à característica abrangente das narrativas analisadas—narrativas orais da vida cotidiana, sem restrições quanto à reportabilidade.

A partir do exposto, procuramos medir o grau de reportabilidade das narrativas em nosso *corpus*, correlacionando-o ao estudo de variação linguística aqui apresentado. Desta forma, chegamos à seguinte distribuição dos temas abordados em nossa pesquisa:

REPORTABILIDADE	TEMAS – Experiência Pessoal
Excepcional	Ser alvo de preconceito Ser vítima de acidente Perda da visão Morte e doença de familiares Participação em evento fora da escola Experiências em escola não especial Participação em programas de TV Primeiro dia em uma escola especial Primeiro dia de treino esportivo Viagens para o exterior Experiências na rua sem guia vidente
Intermediário	Atividades fora do comum na escola e em casa Passeios escolares Passeios com amigos
Banal	Cotidiano familiar, escolar e religioso

QUADRO 2: Julgamento de reportabilidade pelos temas das narrativas

Para obtermos o quadro acima, obedecemos a critérios de julgamento pessoal que levaram em consideração a relevância do tema para o narrador, a motivação com que o assunto era tratado e a importância que o falante parecia dar ao tema. Assim como Laforest&Vincent, solicitamos a duas pessoas, alheias à pesquisa, para que lessem as narrativas já transcritas e atribuíssem os graus de reportabilidade (excepcional, média e

banal). Os julgamentos foram semelhantes aos que tínhamos feito, corroborando assim a distribuição das narrativas, não esquecendo, contudo, conforme nos lembra Laforest & Vincent (1996) e o próprio Labov (1982) que o julgamento é, em última instância, subjetivo.

Uma vez categorizados, procedemos à análise quantitativa dos três níveis de reportabilidade, correlacionada ao fenômeno variável em estudo.

A hipótese para este grupo de fatores é que os eventos excepcionais, aqueles que “valem a pena contar”, são aqueles nos quais os informantes usam mais o PH, pois têm mais viva na memória a experiência, revivendo mais de perto estas situações, ou seja, nestas existe maior envolvimento do narrador, o que o aproximaria mais emocionalmente dos fatos narrados.

3. METODOLOGIA

Como já mencionamos, pela Teoria da Variação entendemos que a língua não é nem homogênea, nem estática, apresentando-se em constante variação. Na escolha entre formas alternativas, a preferência por uma delas, se correlaciona sistematicamente tanto a contextos extralinguísticos como: gênero/sexo, idade, escolaridade, entre outros; quanto a contextos linguísticos como: fatores fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e/ou discursivo-pragmáticos.

Através do arcabouço teórico da Variação Linguística e da metodologia estatística desenvolvida por seus estudiosos, acreditamos sermos capazes de compreender o fenômeno variável aqui em estudo.

A pesquisa ocorreu com estudantes do Instituto Benjamin Constant, escola federal no Rio de Janeiro, dedicada ao ensino de pessoas cegas e com baixa visão. Foram entrevistados 36 estudantes, distribuídos regularmente entre deficiência visual (cego, cego educacional, baixa visão), gênero/sexo e escolaridade, conforme quadro (3) a seguir.

Deficiência Visual	Escolaridade (ano)						Total
	3°		6°		9°		
	M	F	M	F	M	F	
Cego	2	2	2	2	2	2	12
Cego Educacional	2	2	2	2	2	2	12

Baixa Visão	2	2	2	2	2	2	12
Totais	6	6	6	6	6	6	36

QUADRO 3: Distribuição da Amostra

A Amostra de 36 informantes pode ser dividida em três subamostras, de acordo com a deficiência visual, cada uma com 12 informantes.

Ressaltamos que, de acordo com Bruno (1999) o aluno cego é aquele que sem visão, tem o Braille como seu Sistema de Educação, o cego educacional é aquele que mesmo com algum resíduo de visão também tem o Sistema Braille como seu Sistema de Educação e o aluno com baixa visão é aquele que possui um grave comprometimento visual, mas consegue se educar no Sistema Comum de Escrita e Leitura, mesmo que utilizando-se de lentes especiais ou impressões adaptadas.

A partir das entrevistas com cada informante, gravadas nos moldes das entrevistas sociolinguísticas (Labov, 1972), cada uma com aproximadamente 60 minutos, transcrevemos o material gravado¹ e selecionamos as narrativas contidas nas entrevistas. Assim como já tinha feito Laforest e Vincent (1996), consideramos como narrativa qualquer trecho de relato que pudesse ser compreendido como parte de uma história, não nos detendo em critérios de reportabilidade. Desta forma, constituímos um *corpus* com 478 narrativas.

Para fins de análise, tomamos como dado a cláusula dentro do discurso narrativo, contabilizando um total de 3798 dados.

Decidimos por utilizar a cláusula como unidade de análise por constituir-se esta como a unidade perfeita para que pudéssemos explorar diversos grupos de fatores.

Para este texto, apresentamos os resultados para o grupo de fatores reportabilidade, como veremos a seguir. Neste caso, as narrativas foram julgadas de acordo com critérios de reportabilidade, e cada cláusula, dentro de cada narrativa, contabilizada como um dado. Esta foi a maneira encontrada para que pudéssemos estudar a correlação da variação temporal, que ocorre na cláusula, com o grupo de fatores reportabilidade, no nível do discurso narrativo.

¹ A transcrição dos dados foi feita próxima da escrita corrente, anotando alguns traços que pareciam relevantes.

4. OS RESULTADOS

Para este trabalho, conforme já exposto, classificamos as narrativas em três graus de reportabilidade, como apresentamos nos seguintes exemplos:

- (1) Foi,
estava na calçada,
tinha um caminhão parado,
Aí, um rapaz pilotou(PP) a moto,
Corta(PH) o caminhão,
correndo atrás de pipa, de brincadeira
e me atropela(PH) em cima da calçada. Foi um absurdo!
Ele também era de menor,
tinha dezessete anos, na época. (Entrevista 06)

- (2) Conheci,
a gente chegou (PP) lá antes
pra poder ver o cenário, né,
ver como é
que eram as coisas, né, a ordem assim, a ordem das, das coisas, né,
foi contando,
assim, né, mais ou menos, né, o lugar em que cada personagem ia estar,
mais ou menos o que ia acontecer...
Aí, cheguei (PP) lá,
fomos (PP) recebidos, subi (PP) no palco,
Foi muito bom.
Depois veio (PP) a peça e
Aí, conversei(PP)muito é, os atores.(Entrevista 09)

- (3) São legal,
porque a família toda se reúne,
quando tem essas festas
Eu fui (PP) lá pra essa festa,
Chego (PH)cedo,
zoei(PP) bastante, todos, né,
Conversei(PP) muito com os parente
me sinto / senti bem a vontade com... essa gente. (Entrevista 10)

As três narrativas apresentadas ilustram, respectivamente, narrativas excepcional, média e banal, de acordo com os graus de reportabilidade atribuídos às narrativas em estudo.

A primeira refere-se ao grau excepcional porque o falante relata uma situação com grande impacto para ele, um acidente que o mesmo sofreu. Observamos que o informante, inclusive, avalia o evento como sendo “um absurdo”. A segunda narrativa refere-se a uma ida ao teatro. Mesmo não sendo uma grande novidade para o narrador, esta situação revela-se interessante, pois ele teve a oportunidade de experienciar o espetáculo de uma maneira

especial, podendo explorar o cenário e conversar com os atores. Julgamos esta narrativa como intermediária. A terceira, por fim, refere-se a um acontecimento rotineiro, um encontro em família, no qual o narrador afirma sentir-se bem. Neste caso, interpretamos o evento como cotidiano, e, portanto, a narrativa como banal.

Uma vez categorizados, procedemos à análise quantitativa dos três níveis de reportabilidade.

A seguir, apresentamos os resultados para as três subamostras analisadas em separado.

Fatores	Cego			Cego Educacional			Baixa Visão		
	Total/Aplicação	%	PR	Total/Aplicação	%	PR	Total/Aplicação	%	PR
Excepcional	96/132	72	.85	114/144	79	.68	144/510	28	.56
Média	18/228	7	.14	228/342	66	.63	***	***	***
Banal	192/780	24	.26	204/1002	20	.42	42/162	25	.31

TABELA 1: Influência do grupo de fatores REPORTABILIDADE no uso do PH – Três Subamostras

Os índices apresentados na tabela 1 acima mostram que para os informantes com cegueira, a narrativa excepcional favorece o uso do PH (.85) e inversamente, as não-excepcionais – (banal e média) o desfavorecem (.14) e (.26), respectivamente. Para os informantes com cegueira educacional a narrativa excepcional também favorece o uso do PH (.68) e a banal também o desfavorece (.42). Entretanto, a narrativa média (inexplicavelmente) favorece (.63) o PH, índice muito próximo ao de narrativa excepcional.

Os informantes com baixa visão, se comportam como os informantes com cegueira. Narrativas excepcionais favorecem o PH (.56) e as banais o desfavorecem (.31) Narrativas médias simplesmente não ocorrem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados acima indicam que a hipótese levantada para este grupo de fatores é, em grande parte, confirmada nas três subamostras. As discrepâncias se restringem às narrativas médias (que apresentam índices extremamente reduzidos nos falantes com cegueira. Não ocorre narrativa mediana nos falantes com baixa visão.

A condição visual interfere apenas residualmente nos efeitos da reportabilidade. O que merece ainda ser investigado seria, realmente, o que se considera como alto nível de reportabilidade para uma pessoa cega, para uma pessoa com cegueira educacional e para

uma pessoa com baixa visão. Fica evidente, através dos dados, que, principalmente, entre indivíduos cegos e com baixa visão deve haver distintas percepções sobre “o que vale a pena contar”, fato que devemos abordar em texto futuro, dedicado a este tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BREWER, William F. The Story Schema: universal and culture specific properties. In: OLSON, David R. (Ed.) **Literacy, language and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BROWN, G & YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUNO, M. M. Garcia. **O Significado da deficiência visual na vida cotidiana**: análise das representações dos pais-alunos-professores. Campo Grande, MS, Faculdade Católica Dom Bosco, 1999, 158 fls. Dissertação de Mestrado.

CÂMARA Jr. J. Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. **O Presente pelo Passado: Variação Verbal em Narrativas de Deficientes Visuais**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2012. 119 fl. Dissertação de Mestrado em Linguística.

FLEISCHMAN, Susanne. **Tense and Narrativity**. Austin: University of Texas Press, 1990.

HORVATH, Barbara. Text in Conversation: variability in story-telling texts. In: _____. **Variation in Language, NWAV-XV**. Stanford: Stanford University, 1989.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: oral version of personal experience. In: _____. **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. Washington: Center of Applied Linguistics, 1966.

_____. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: _____. **Language in the Inner City, Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Objectivity and commitment in linguistic science**: the case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, n. 11, p. 165-202, 1982.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAFORST, Marty; VINCENT, Diane. Du Récit Littéraire á la Narration Quotidienne. In: _____. **Autour de la Narration**. Quebec: Nuit Blanche, 1996.

POLANYI, Livia. **Telling the American Story**. Cambridge; Massachussets: The MIT Press, 1989.

SIVA-CORVALÁN, C. **Sociolinguistics y Pragmática del Español**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2001.

SCHIFFRIN, Deborah. Tense Variation in Narrative. **Language**, v. 57, n. 1, p. 55-62, 1981.

_____. **Approaches to Discourse**. Oxford, UK; Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

_____. Narrative as Self Portrait: the sociolinguistic construction of identity. In: **Language and Society**. 25/2. p. 167-203, 1996.

_____. *Oral History as Discourse*. In: THEAMEN, Deborah; ALATIS, James, E. **Linguistics, Language and the Real World**: discourse and beyond. Washington D.C.: George Town University Press, 2003.

_____. **In Other Words**: Variation in Reference and Narrative. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2006.

SCHIFFRIN, Deborah, DE FINA, Ana; NYLUND, Ana A. **Telling Stories**: Language, Narrative and Social Life. Washington, DC: Georgetown University Press, 2010.

TANNEN, Deborah. A comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English. In: CHAFE, Wallace L. **The Pear Stories**: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1980.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.). **Directions for Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968

WEINRICH, Harald. **Estructura y Función de los Tiempos en el Lenguaje**. Madri: Editorial Gredos, 1968.

O SIGNO DA TUCANDEIRANO RITUAL SATERÉ - MAWÉ: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA DE UM FENÔMENO DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL

Joelma Monteiro de Carvalho (UEA)
Profa. Dra. Silvana Andrade Martins (UEA)

INTRODUÇÃO

A vida de cada indivíduo, no seio da sociedade na qual ele se insere, é marcada pela presença de ritos, entendidos como um conjunto de cerimônias, de formalidades praticadas nos campos da religião, da jurisdição, da política, dentre outros. Em um sentido analógico, também entendemos por rituais toda uma série de procedimentos invariáveis na realização de determinadas coisas (Houaiss, 2009), conhecidas como costumes, hábitos. Esses rituais estão presentes desde as primeiras horas do dia, quando iniciamos um planejamento, quando estabelecemos tarefas a serem cumpridas em conformidade com suas normas, como no âmbito do trabalho, quanto aos horários pré-estabelecidos para execução de tarefas; na esfera do lar, quanto aos preparos de refeições, por exemplo; ou ainda nas ruas, no que se referem às normas de comportamentos no trânsito, dentre outros. Todos esses rituais promovem o equilíbrio social, em qualquer ambiente da vida diária. Nós os realizamos muitas vezes de forma espontânea, sem percebermos sua importância em nossas vidas. No entanto, todos esses elementos compõem um conjunto de informações que trazem uma carga semântica, numa conexão com a linguagem, com a língua, com a lingüística e com a semiótica.

Neste sentido, Cidomar Teodoro Pais (2009, p.25), compreende que:

(...) na abordagem multidisciplinar, importa estudar aspectos dos processos de cognição e de significação, enquanto fenômenos conceituais e metalingüísticos, procedimentos determinantes de intertextualidade, interdiscursividade, transcodificação, face às articulações entre semântica cognitiva, semântica da língua e de discurso, semiótica das culturas, esta enquanto ciência da interpretação, são linguagens que atribuem à humanidade sua condição humana.

Nesta perspectiva teórica, propomos analisar o ritual da tucandeira, fundamentado na memória e na cultura dos povos Sateré-Mawé que, ao longo dos tempos, vêm primando pela valorização de sua tradição, com destaque a esse rito de passagem. O ritual da tucandeira é carregado de elementos, agregados de significados que, em sua totalidade, potencializam uma

sígnica. Esses saberes e valores são compartilhados socioculturalmente, o que nos remete a Pais, que diz: “os homens nascem como seres biológicos e aos poucos ganham características próprias e saberes por uma visão de mundo, por um imaginário coletivo (...) esses valores habitam ao convívio social” (p. 23).

O termo Semiologia (ou Semiótica), segundo Guinsburg (1988, p.93-94) foi aplicado, desde a Antiguidade grega em dois domínios, na arte milenar com a ajuda dos sinais e na medicina, que até hoje se refere ao estudo médico de sintoma de doenças. Foi com F. Saussure que a semiologia ganhou espaços nas Ciências Humanas, a partir do Cours de Linguistique Générale, como forma de alargar o campo das pesquisas semiológicas, assim definido por Saussure (1988, p.94):

A língua é um sistema de signos que exprime ideias, e por isso, comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de etiqueta, aos sinais militares etc. Ela é somente o mais importante destes sistemas. Podemos conceber, portanto, uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social (...) a Linguística é apenas uma parte desta ciência geral, as leis descobertas pela semiologia serão aplicadas à linguística.

Assim considerando e fundamentado em Alvarez (2009, p. 19), os rituais indígenas são tanto transmissores das representações sociais e das crenças, quanto poderosos ordenadores das relações sociais. Este fato se confirma na análise da função do Ritual da Tucandeira na trama do sistema sociocultural Sateré- Mawé, evidenciado pela sua organização social e pelo reforço das características culturais étnicas.

Este expressivo rito de passagem Sateré-Mawé tem despertado o interesse de diversos pesquisadores, desde as investigações de Nunes Pereira (1966), continuadas por Bernal (2009), Botelho (2011), Souza (2011) e Nascimento (2012). Em cada pesquisa, podemos verificar um olhar diferenciado que se dá na busca de interpretação do ritual simbólico. No entanto, todos os olhares se convergem a um ponto comum que é a finalidade de compreender as representações culturais que ele veicula, como forma de contribuir para a preservação e sustentabilidade dos saberes milenares dos povos indígenas e, em particular, dos Sateré-Mawé.

1. Manifestações da Cultura Sateré-Mawé: representações sígnicas no contexto social e no panorama da transculturalidade

Quando se retrata a cultura Sateré-Mawé, faz-se referência a três fortes elementos de representação étnica: *o Ritual da Tucandeira, o guaraná e o porantim*.

No panorama das representações das culturas étnicas, os Sateré-Mawé são reconhecidos homens fortes, guerreiros e valentes, especialmente pelo Ritual da Tucandeira, que marca a passagem da fase da criança para a fase adulta, que caracteriza esse povo no âmbito transcultural, e que tem despertado o interesse de pesquisadores e mesmo de pessoas anônimas, com diferentes propósitos. Dentre esses, estão os interesses com fins midiáticos. Um exemplo disso é o caso de um jovem estrangeiro de um canal televisivo da Noruega, que pretendia experimentar a sensação de participar deste ritual. O tuxaua Pedro Hamaw, nascido nas terras indígenas do rio Andirá, relata o fato:

Certo dia chegou um moço da Noruega para vivenciar o Ritual da Tucandeira, numa televisão daquele lugar. O rapaz passou 7 dias na aldeia, fez todos os procedimentos, antes de participar do ritual, equipamento modernos para a filmagem, tudo arrumado. O moço morou na aldeia pelo tempo de preparação, vivia o ritmo dos indígenas, dormia cedo, acordava cedo, pescava, caçava e se alimentava de produtos naturais extraídos da selva, frutas e amêndoas, como castanha do Amazonas e de caju. Chegado do dia do ritual, a festa acontecendo e o rapaz tomou uma decisão de não participar do ato. Ele decidiu, ficou olhando tudo acontecendo, luz, câmera e o rapaz desistiu e nunca mais deu notícias do reality show que iria fazer para a TV da Noruega (Comunicação pessoal, em 04 de outubro de 2013).

Outro exemplo de interesse midiático ocorreu em novembro de 2012. Nesta ocasião, um apresentador e biólogo do programa televisivo *Mundo Selvagem*, Richard Rasmussen, visitou uma aldeia Sateré-Mawé, com o objetivo de passar pelo Ritual da Tucandeira e exibir essa experiência na televisão, no canal *National Geographic*. A equipe deste programa, responsável pela filmagem foi muito bem recebida pela tuxaua da aldeia. Lá, foi montado um cenário para filmar toda a festa ritualística. Assim, de maneira verídica, filmaram Richard passando por todos os procedimentos necessários a quem se submete a este ritual. Por fim, por aproximadamente 5 minutos, o apresentador conseguiu ficar com as mãos na luva de tocandiras. Emocionado e apresentando fortes dores, ele se ajoelhou diante da tuxaua e lhe agradeceu por essa magnífica experiência. Entretanto, apesar da louvável coragem do estrangeiro, ele teve de ser levado às pressas para o Hospital de Medicina Tropical do

Amazonas, devido à febre e as dores que sentiu, após as dezenas de picadas de formigas que sofreu.

Por interesse acadêmico sobre o Ritual da Tucandeira, a professora Laura Dácio narra outra situação que foi vivenciada, durante uma visita de estudantes universitários à comunidade Sateré-Mawé de Ponta Alegre.

Em 2010, um grupo de 36 acadêmicos do curso superior de Pedagogia Intercultural indígena, da Universidade do Estado do Amazonas, da disciplina metodologia da pesquisa visitou a terra indígena do Andirá, comunidade de Ponta Alegre, município de Barreirinha. Nesta ocasião, um dos alunos resolveu participar do Ritual da Tucandeira, que estava sendo apresentado. O acadêmico era um pastor. Ele quis sentir a dor das picadas de tocandiras. Participou, sentiu a dor, passou mal e teve febre. (comunicação pessoal, agosto de 2010).

Participar de uma cultura requer uma trajetória de progressiva integração, para a inserção em um mundo diverso de outros, que possui as suas especificidades. Assim, um Sateré é paulatinamente preparado desde o seu nascimento para suportar as dores das picadas de tocandira, as quais fazem parte de um sistema semiótico mais amplo, que constitui a macrossemiótica de sua cultura. Portanto, dificilmente um estrangeiro, desprovido deste saber-fazer cultural, poderá vivenciar este ato, como um dos Sateré-Mawé, considerando particularmente o quadro clínico resultante da picada da tucandeira;

Conforme Roquette Pinto,

(...) no ponto da inoculação forma-se uma mancha esbranquiçada, pouco depois edemaciada, endurecida, extremamente dolorosa. A dor penetrante, profunda, ganha progressivamente todo o membro; depois de cerca de 12 horas atinge o máximo grau e assim permanece nos indivíduos não-tratados, durante 24 e 48 horas. Dor colossal. Aos gritos, homens valentes atiram-se ao solo.
(Ciência Hoje, 1994, v.17, n.07)

Essa descrição da insuportável dor de uma picada de tocandeira explica bem porque é difícil aos observadores externos a esta cultura resistirem a esse ato.

Portanto, estes relatos e ainda outros que poderíamos citar comprovam o crescente interesse pela cultura indígena Sateré-Mawé, de modo geral e, especialmente, em referência ao Ritual da Tucandeira.

O interesse pelas etnias indígenas vem desde a colonização do Brasil. Em referência à Amazônia, segundo Pontes Filho (2000), a colonização se deu por volta de 1494. Para esse

início, o Tratado de Tordesilhas foi um marco representativo. As terras foram divididas entre Portugal e Espanha e, na busca pelo desbravamento dessas regiões da nova colônia, os colonizadores terminaram mantendo contato com os povos indígenas que já habitavam as terras que hoje conhecemos como Pará e Amazonas.

Os portugueses, por sua vez, interessados em assegurar a posse dessas terras, organizavam expedições para combater a expansão dos holandeses, franceses e ingleses. Assim, por meio da imposição de sua cultura, eles exerceram forte influência na cultura indígena, buscando aproximarem-se dos povos nativos, com o intuito de afastá-lo dos demais colonizadores. Dessa maneira, ao correlacionarem com uma nova cultura, os povos da Amazônia foram perdendo sua identidade indígena original e deu-se início ao que hoje conhecemos como cultura(s) da Amazônia.

O interesse pelos estudos culturais tem como uma figura representativa Franz Boas, um pesquisador da Universidade de Colúmbia, Estados Unidos. No século XIX, ele iniciou um trabalho pioneiro, pesquisando os povos indígenas da Costa do Pacífico Norte, propondo-se a estudar as sociedades indígenas em sua própria estrutura. A partir do método das ciências naturais, Boas descreveu, com objetividade e rigor, cada grupo, relacionando fenômenos culturais a fenômenos lingüísticos. Assim, ele utilizou-se de métodos etnológicos e lingüísticos, em suas pesquisas, inaugurando o que ficou conhecido como estudos de natureza etnolingüística. Nesta perspectiva, “Boas deu um novo direcionamento à linguística, demonstrando que as afinidades entre línguas podem ser explicadas também pela difusão originada do contato entre grupo”, em conformidade com Lima-Barreto, (2010, s/p).

Na esteira dos estudos etnolingüísticos, as populações indígenas brasileiras também têm sido bastante estudadas. Na primeira metade do século XX, destacam-se as investigações realizadas pelos renomados etnógrafos Curt Nimuendaju (1883-1945) e Theodor Koch-Grünberg (1872-1924), entre outros. Eles se dedicaram aos registros etnográficos dessas sociedades, de suas línguas e culturas.

Fazendo uma menção, em particular, a Curt Nimuendaju, destaca-se seu trabalho de campo pioneiro, realizado por meio de uma longa convivência com vários povos indígenas no Brasil. A sua dedicação a estes estudos pode ser evidenciada nas palavras de Amoroso (2001): “Curt Nimuendajú nasceu alemão em 1883 e morreu brasileiro em 1945 em uma aldeia tikuna no Alto Solimões”. Dos Nandeva-Guarani, recebeu nome indígena, que significa “fazer

morada”.¹ Ainda a autora ressalta a metodologia que ele usava, a qual “conjugava controle da língua nativa, longa permanência com os índios e imersão no modo de vida das comunidades indígenas” (p. 1).

Nimuendaju também esteve entre o povo Sateré-Mawé, na primeira metade do século XX. Nesta época, o etnógrafo classificou esta sociedade como em avançado estado de “aculturação”, ao lado também dos Mura, dos Mundurucu, dos índios do rio Negro, dos Palikur do Oiapoque, diferentemente dos Canela, citada entre as sociedades com menor contato e, por isso, de maior interesse etnográfico (Amoroso, 2001).

Embora considerada já naquela época como uma população indígena com grau avançado de “aculturação”, os Sateré-Mawé vêm, através dos anos, mantendo viva a sua memória e cultura indígena. Neste sentido, consideramos que as pesquisas sobre esta etnia, sobretudo de cunho antropológico e etnolinguístico contribuíram também para garantir a memória étnica, presente em seus aspectos políticos, religiosos e sociais.

Ainda no panorama transcultural, pode-se fazer uma analogia entre os desenhos de representação Sateré-Mawé com os símbolos sagrados do século XVI, que marcaram a Idade Média.

Por exemplo, pode-se estabelecer uma comparação entre os desenhos do Labirinto da Catedral de Amiens, situada na França, da figura 01, com os grafismos Sateré-Mawé, apresentados na figura 02. Durante o desenvolvimento deste estudo, mostramos o desenho desta catedral francesa para uma senhora Sateré-Mawé, Maria do Carmo Vieira do Nascimento e ela confirmou a semelhança com os grafismos de sua etnia e a descreveu.

Figura 01 – Labirinto da Catedral de Amiens



Fonte: disponível em<<http://idademedia.wordpress.com>>.

¹ Em Nimuendaju, 1987, apud Amoroso 2001.

Figura 02 – grafismos com simbologia -Sateré-Mawé



Maria do Carmo P. do Nascimento (abril de 2013)

Os Sateré-Mawé também fazem pinturas corpóreas e desenhos nos utensílios domésticos e artesanais. Utilizam traços representando as curvas da maloca, o desenho do jabuti ou das peles de cobras, elementos existentes no cotidiano indígena.

É interessante notar essa visível semelhança entre repertórios semióticos de povos tão distintos que criaram, em conformidade com Guinsburg (1988,p.101), signos artificiais tão semelhantes.

Ainda na perspectiva de relacionar os signos utilizados na cultura Sateré-Mawé numa perspectiva transcultural, fazemos uma referência ao elemento ‘fogo’, uma das quatro substâncias que, conjuntamente com a água, terra e ar, na ciência antiga, compõe o universo físico.

O fogo é um elemento presente nos rituais desde a Idade Média. Também, entre os Sateré-Mawé, o fogo é essencial no Ritual da Tucandeira, sendo utilizado antes e durante deste cerimonial, conforme observamos durante a visita à terra indígena de Ponta Alegre (TI). Eles fazem uma defumação do ambiente, com breu branco, para purificação da maloca e dos corpos dos participantes do ritual.

No passado, a origem do mito da magia da fumaça estava ligada ao fogo domesticado. Na Bíblia, o Antigo Testamento não só registrou o uso do fogo na preparação dos cultos como também a cura por meio da defumação. Substâncias resinosas aromáticas eram queimadas, para desprenderem odores penetrantes. Assim, o cheiro agradável era usado como perfume sagrado nos sacrifícios dos rituais. Assim descreve Botelho.

A tradição mitológica atribuiu ao deus fogo a capacidade de curar, matar e perseguir graças ao poder de atar e desatar os nós. Esses atributos germinaram graças ao poder

do fogo como fator exclusivo dos mágicos e pajés. As festas de celebração aconteciam sempre com a presença de muita gente e o deus do fogo era apresentado como protetor da lareira e da família (BOTELHO, 2011, p. 340).

Também neste panorama transcultural, entre os elementos usados no Ritual da Tucandeira, alguns podem ter uma relação com os elementos utilizados pelo colonizador europeu, como escudos, capacetes e lanças, certamente pela influência adquirida durante o período histórico do Brasil colônia. Um exemplo é a carranca, apresentada na figura 03, que é um símbolo, em forma humana, que geralmente é colocado na entrada da aldeia, para “espantar doenças ou qualquer maldade”, como enfatizou o tuxaua Sr. Pedro Ramaw.

Figura 03 – Carranca em forma humana que espanta espíritos malignos.



Fonte: arquivo pessoal. (abril, 2013)

Outra insígnia também usada no Ritual da Tucandeira que encontra relação com a simbologia da Idade Média é o vinho. Neste sentido, comparando com a etnia Sateré, faz-se menção a duas bebidas características deste povo: o guaraná e o tarubá.

O guaraná, *Paullinia cupana*², é uma marca registrada dos Sateré. Eles a utilizam, juntamente com o *tarubá*, durante a cerimônia do ritual. O tarubá é uma bebida tipicamente amazônica, feita da mandioca que é fermentada por vários dias; “esta bebida é considerada energética”, por isso faz parte do ritual, pois segundo a tradição dar força e ânimo aos participantes, conforme recomendação dada pelo Tuxaua Helito Barbosa da Silva – 57 anos e pelo Pajé, senhor Benedito Sateré, ambos da TI – terra indígena do Andirá, Ponta Alegre, município de Barreirinha, estado do Amazonas.

²Um fruto de um arbusto trepador, que alcança até 10m (Houaiss 1.0, 2001).

⁵Tarubá – vinho que embebeda, típico dos povos Sateré-Mawé.

Quanto ao elemento *porantim*, Alvarez (2009), descreveu como objeto sagrado, do grupo étnico Sateré, “é similar ao *tacape* utilizado como arma pelos grupos Tupinambás. Já para a etnia dos Sateré, é uma arma com denominação *Anumarah it*, conhecido como o herói cultural”. Segundo Nunes Pereira (2003), “os grafismos ou símbolos” que enfeitam o *porantim* poderiam ser consideradas como escrita ideográfica que era lida em ocasiões do ritual. Ainda para Alvarez (2009), parece não haver mais nenhum nativo que conserve o conhecimento da leitura dos símbolos do *porantim*. Andrade (2012, p. 97) descreve o tamanho do *porantim*; ele é de “1,50m, com desenhos geométricos gravados e lembra uma clava de guerra ou um remo trabalhado [...]”. Para os indígenas residentes nas terras indígenas (TI) de Ponta Alegre, este elemento é tão sagrado que não é permitido falar para outros povos. “É sigiloso”, destacou o tuxaua Helito.

2. O Ritual da Tucandeira: seus elementos, simbologia e função social

Ao assistir a solenidade do Ritual da Tucandeira, do povo Sateré-Mawé, Barbosa Rodrigues, em 1882, descreveu a existência da festa.

Quando investigada a natureza do Amazonas, atravessei a pé, por terra, as denominadas terras dos Maués, que vão do rio Tapajós ao rio Mauhé-açu, no Amazonas, onde está a tribo dividida em malocas, e aí tive ocasião de colecionar os instrumentos dessa festa martirizante e assistir a ela por espaço de dois dias. (...) Tradição e uso de seus maiores, os Mauhés, hoje como então, ainda fazem com toda solenidade essa festa, hoje sem razão, por não haver necessidade mais de provar bravura, por estar a tribo dizimada e quase toda mais ou menos civilizada. Com tudo, ainda hoje o Mauhé que não passou pela prova da tocandira é considerado como um pária. (Barbosa Rodrigues, 1882 in Pereira, 1954[2003])

Dispondo tudo para a dança, reúnem-se em frente à casa do *tuxaua* a multidão: os homens formam um grande círculo, dentro do qual, em outro, sentam-se as mulheres, ficando no centro o *tuxaua* com as diversas luvas, tendo sido previamente expostas ao ar, apresentam então as formigas reanimadas e enraivecidas por serem presas. Rompe a festa, a um sinal dado pelo *tuxaua* com o *cotecá*, e começam os cantos acompanhados pelo toque de *tamborinhise* de *mimes*, que é uma espécie de assobio de taquara. (Barbosa Rodrigues, 1882 in Pereira, 1954[2003])

A descrição de Barbosa traz informações importantes, ainda que represente uma visão de quem é externo à cultura. O pesquisador descreve o Ritual da Tucandeira como uma “festa martirizante”, que durava pelo menos dois dias e tinha por objetivo inicial provar bravura e quem não passasse por esta prova era desprezado pelo grupo.

O ritual se realizava em frente à casa do tuxaua. Formavam um grande círculo. As mulheres sentavam-se dentro deste círculo e no centro ficava o tuxaua, com diversas luvas, cheias de formigas furiosas, por terem sido presas.

Um sinal dado pelo tuxaua, com o cotecá, instrumento de percussão usado pelos indígenas, dava início à festa, onde dançavam e cantavam, acompanhados pelos tamborins e mimês, um apito feito de taquara, usado pelos Mawé.

Nos anos de 2013/2014, trazemos um novo olhar sobre o Ritual da Tucandeira, fundamentado na pesquisa de campo, na Terra Indígena Ponta Alegre. Para isso, fazemos uma referência a Leach (1974), que sugeriu que os rituais ajudam a construir e a criar o tempo, mas também geram cortes nas rotinas sociais.

Nesta mesma perspectiva, Damata sugere que:

Os rituais dizem as coisas tanto quanto as relações sociais (sagradas ou profanas, local ou nacional, formais ou informais). Tudo indica que o problema é que, no mundo, o ritual, as coisas são ditas com mais veemência, com maior coerência e com maior consciência. Os rituais seriam instrumentos que permitem maior clareza às mensagens sociais (DAMATA, 1997, p. 83).

Revedo a História do povo Grécia, Randon, (2009, p.7) relata que havia muitas formas de rituais, como a adoração aos deuses da Pólis e os mistérios compostos por ritos destinados aos iniciados.

No caso específico do Ritual da Tucandeira, a realização do ritual é um meio de manter a memória e a tradição do povo Sateré-Mawé, na esperança de transmissão dos valores sociais às gerações. Observa-se que, neste sentido, mesmo nas Terras Indígenas onde se desenvolveu este estudo, os jovens, embora sabendo da importância de participarem do Ritual da Tucandeira, sentem-se receosos. Isto foi relatado pelo Sateré José Nilzomar Michilles, de 48 anos, morador desta aldeia: “hoje os jovens rejeitam participar do ritual ou não completam o ciclo da iniciação que deve ser de 20 vezes, pois temem sofrer preconceito por conta da cultura moderna a qual estão inseridos”.

Entretanto, a reafirmação deste rito de passagem vem sendo restabelecida graças às figuras conscientes da comunidade, como a do pajé, do tuxaua, que são como deuses desse

povo, são fundamentais para manter a organização hierárquica dentro da organização Sateré-Mawé.

Entre os pajés, existiam alguns que eram considerados mais poderosos, por serem capazes de se comunicarem com espíritos mais fortes, capazes de determinar maior número de previsões e de curas (BOTELHO, 2005, p.416).

Na visita à comunidade localizada no rio Andirá, para a apreciação do Ritual da Tucandeira, foi notável a fundamental função desempenhada pelo pajé Curum Bené, conhecido também como senhor Benedito, na realização deste cerimonial. Ele é um homem alegre, com espírito jovial e que transmite muitas sabedorias. Coube-lhe a preparação dos adereços que seriam utilizados no ritual e também a cura dos corpos dos homens que participariam do ritual, por meio da defumação. Com muita paciência e bem humorado, o pajé dialogou com os pesquisadores, contando causos, enquanto ornamentava a luva da tucandeira, chamada de *asáripé*, prendendo nelas as penas de gavião, as quais eram cuidadosamente pintadas. Assim ele procedia, rodeado pelos seus filhos e netos.

Ao final do preparo, na função de pajé, ele convocou os participantes da tribo a posicionarem-se para receberem a defumação. Usando breu branco e ervas aromáticas, ele procedeu ao ato de purificação e limpeza dos corpos daqueles que iriam vivenciar este rito de passagem.

Figura 03 – Pajé Senhor Curum-Bené (senhor Benedito) ornamentando a luva *asáripé*



Fonte: Arquivo pessoal. Foto retirada na comunidade I'nhã-bé.

A luva *asáripé*, tecida de palha, onde são colocadas as formigas, além de possuírem as penas de gavião, são pintadas com urucum, substância de cor avermelhada, extraída do fruto do uruczeiro ou urucueiro, árvoreta da família das bixáceas, nativa na América tropical.

Na interpretação de Alba Figueroa, a parte inferior da luva representa o componente feminino. As tucandeiras e o enfeite de penas representam o princípio masculino associado à virilidade e à guerra (ALVAREZ, 2009, p.31). Com o uso de indumentárias típicas da cultura

indígena, durante o ritual, os homens evocam forças fabulosas, misteriosas, sob a sensação penosa da dor das picadas das formigas.

Os bravos participantes do Ritual da Tucandeira se enfeitam com indumentárias, como cocar e colares, feitos de sementes, escamas de peixe e juta, matérias-primas extraídas da natureza amazônica.

Também se enfeitam com pinturas corpóreas, que são representações, que juntamente com outras, firmam o repertório semiótico desta etnia. Para fazerem a pintura corpórea, os Sateré-Mawé utilizam uma tinta escura, extraída do fruto do jenipapo, coletado antes do amadurecimento. Pintam desenhos de representação própria, com significados específicos no contexto sociocultural, uma simbologia étnica.

Figura 04 – Pintura corporal com simbologia Sateré-Mawé



Fonte: Arquivo pessoal. Foto capturada na Comunidade Tarumã em 13 de abril de 2013.

Os cantos e danças do Ritual da Tucandeira são feitos aos sons dos maracás, dos tambores e da flauta. Também usam no corpo outros acessórios para chocalharem como o inhaã-bé, que são sementes do tipo castanholas, tecidas em fibras de palha.

Todos esses elementos transmitem um significado que é atualizado neste contexto étnico, que comunica um valor sociocultural e que produz um efeito representativo. Em conformidade com Santaella (2004c,p.8),“qualquer coisa e qualquer espécie, um inseto, uma palavra, um livro, uma tinta, um grito ou outros representam algo chamado de objeto do signo”.

Portanto, todos esses elementos que compõem o Ritual da Tucandeira possuem um valor representativo no seio da cultura, são indicadores de uma simbologia que tem a função de preservar a memória étnica e fortalecer a cultura dentro da etnia.

3- As formigas tocandiras: suas representações sígnicas no Ritual da Tucandeira

Ao estudar os processos de integração das pessoas numa comunidade sociocultural, Pais (2009) chama-nos a atenção para o fato de que essa inserção social ocorre paulatinamente, desde o nascimento, “na medida em que os indivíduos são dotados de certo conhecimento e de certa competência cultural”. (p. 17).

Nesta perspectiva, podemos compreender as diferentes concepções que há sobre o Ritual da Tucandeira, na visão de quem está de fora da cultura ou não está tão inserido no contexto sociocultural e daqueles indígenas mais tradicionais. Para aqueles que não fazem parte da cultura Sateré, o Ritual da Tucandeira chama-lhes a atenção pelo exotismo, caracterizado pelo ato de se deixar ferroad por centenas de formigas tocandiras, as quais são notáveis pela sua agressividade e pela sua dolorosa picada. Alguns concebem este exotismo como um cerimonial doloroso, sem sentido. Outros se sentem enfeitiçados, atraídos pelo desejo de vivenciarem este ato, conforme já exemplificamos neste estudo.

Mas, para os Sateré-Maué, que desde o seu nascimento já são preparados para esse momento, qual é o significado deste ritual? Qual é a importância deste ato em que as vorazes formigas tocandiras ocupam uma figura central neste sistema semiótico?

Estas perguntas são respondidas na perspectiva da semiótica das culturas, uma ciência das interpretações, que converge, num tratamento interdisciplinar, a semântica cognitiva, as ciências da linguagem e da significação, a antropologia cultural, a sociologia e a história.

Nesta esteira desse conhecimento, a análise se faz no complexo conjunto de processos semióticos que articulam signos verbais, não verbais e sincréticos, os quais constituem a macrosemiótica de uma determinada cultura. Nas palavras de Cid (2009), são esses signos “que caracterizam que dão sustentação a um mundo semioticamente construído, a sistemas de valores, sistemas de crenças e de saberes compartilhados pelos seus membros” (p. 17).

Os sistemas semióticos indubitavelmente conjugam várias linguagens. Já nas investigações de cunho antropológico, linguístico e sociocultural, pesquisadores como Franz Boas, Edward Sapir, Benjamin Lee Whorf, Leonard Bloomfield, entre outros, apontaram para importância de considerar a linguagem como um modo de comportamento social, devendo

este ser estudado, examinado do ponto de vista de suas funções e dos seus efeitos sociais. Além dos condicionamentos que o meio e o contexto histórico, social e cultural lhe propõe, influenciarão direta ou indiretamente, uma visão filosófica da linguagem dos que os veem, isto é, o significado desses elementos para cada cultura deve ser explicado em termos de sua função, em face de cada contexto (Marcondes, 2001, p. 53).

Em uma determinada cultura, diversas formas de comunicação são expressas por meio da linguagem. Durante os procedimentos ritualísticos, os gestos, os comportamentos, os sons, todos têm uma função específica, transmitem um significado. Os traços dos grafismos, pinturas, constituem também o conjunto de signos que alcançam a faculdade intelectual do indivíduo inserido em uma comunidade sociocultural, de forma a captar as diferentes mensagens do grupo étnico.

O Ritual da Tucandeira que, conforme visto, caracteriza-se como um rito de passagem da cultura Sateré-Mawé, marca a inserção dos indivíduos masculinos desta etnia no mundo adulto. Sua realização ocorre sempre durante uma data festiva. Na época do desenvolvimento deste estudo, o ritual ocorreu no dia 19 de abril de 2013, quando se comemorava o Dia do Índio. São dois dias de realizações, que definem dois momentos. No primeiro dia, são feitos os preparativos necessários à execução do ritual e, no segundo, ocorre o clímax desta cerimônia: a prova de coragem que se evidencia pelo ato de enfrentamento das picadas das tocandiras.

Descrevemos assim as nossas impressões referentes à realização deste ritual, analisado em seu contexto sociocultural, orientado pelos preceitos da semiótica das culturas.

Ao chegar à aldeia, no papel de pesquisadores, para presenciar o ritual, fomos recebidos ao som de melodias entoadas por crianças e jovens, os quais tocavam flautas fabricadas pela própria tribo. Fidalgo (1999) faz uma interpretação de natureza semiótica sobre a representação simbólica do ato de recepcionar ao som das flautas. Para ele, são sinais indicativos de boas-vindas e de anúncio de chegada. Nota-se que este tem sido um procedimento utilizado no decorrer do tempo por diversos povos.

Adentrando na *maloca*, fomos convidados a nos sentarmos à mesa para experimentar os sucos de *tarubá*, *taperebá* e de outras frutas da época. Em especial, serviram-nos guaraná, também conhecido como *çapó*, uma bebida considerada como um ícone da etnia Sateré-Mawé. O *çapó* é preparado com o guaraná transformado em bastão e ralado. Em seguida, é

dissolvido em água, colocado em uma cuia³, onde todos bebem, compartilhando a mesma vasilha. O guaraná, em sua composição, apresenta substâncias tônicas e excitantes. Para Nunes Pereira (2003, p. 83), trata-se de uma bebida entorpecente, *encorajadora* (grifo meu).

Alvarez (2009, p.147) ressalta que “a função do *çapó* seria a organização do trabalho comunitário e coletivo”, visto no compartilhamento da cuia de guaraná, a qual, durante a festa, é repassada a cada pessoa que participa ou aprecia o ritual. É um gesto simbólico de união, do espírito de coletividade que se demonstra por meio de uma linguagem não verbal. Concordando com este autor, a nosso ver, a partilha do *çapó* compõe um conjunto de signos que exercem uma importante função social, servindo como instrumento de reafirmação dos vínculos comunitários e da preservação do sentimento de pertença étnica.

No primeiro ato para a realização do Ritual da Tucandeira, constam os procedimentos empregados para capturar as verazes formigas e prepará-las para o evento. A formiga tucandeira, conhecida também como tocandira, é o elemento principal de todo o contexto que envolve este ritual e se constitui como um signo de referência peculiar a esse povo. Ela é descrita como:

uma formiga preta que chega a medir 2,5 mm de comprimento é muito temida desde a Amazônia até a Nicarágua por sua picada violenta. É a tucandeira (*poraponera clovata*), da subfamília da *Ponerineas*, conhecidas na região amazônica por tocandira, formiga agulhada, formiga cabo-verde, formiga de febre, formigão e vários outros nomes. (Revista Ciência Hoje, 1994, v.17, n 07)

Para o tuxaua, líder da aldeia de Ponta Alegre, Helito B da Silva, é sagrado passar pelo ritual. O Sateré tem um grande respeito por este momento. “É como tomar uma vacina, que protege o corpo de qualquer doença, preparando para ser guerreiro, um bom pai e um bom esposo. O Sateré não pode contrariar o seu Deus e tem que obedecer para não ser castigado”.

Por meio da análise da fala do líder desta aldeia, fica evidente que, no mundo semiótico da cultura Sateré-Mawé, o Ritual da Tucandeira é um axioma sobre o qual se fundamenta e se forma todas as conceptualizações e significações que habilitam o convívio social e conferem a consciência e o sentimento de pertencer a esta etnia e de prover a continuidade do grupo.

³Recipiente feito do fruto da cuieira, uma grande baga ovóide, de casca lenhosa e impermeável. Quando madura, retira-se a polpa e coloca-se a casca para secar. É usada para esvaziar canoas, beber ou transportar líquidos, farinha, sementes, etc (Houaiss, 2001).

A inclusão social depende da participação neste ritual, que é considerado por eles como sagrado. Assim, quem o despreza contraria o seu Deus. Conseqüentemente, torna-se desprotegido, pois será castigado pela divindade. Pelo contrário, aquele que passa pelo ritual é abençoado, protegido das doenças, vacinado contra os males do corpo. Socialmente, também será bem visto, pois se tornará um guerreiro, um bom chefe de família.

Alvarez (2009, p.36) observa que o status social do indivíduo depende de sua inserção no Ritual da Tucandeira, pois ele “modela a estrutura social e serve de modelo para a política do grupo”.

Esse fato é reafirmado pela análise interdiscursiva, que coletamos junto aos líderes da comunidade. O tuxaua Helito Barbosa afirmou: “ quem não participa do ritual adocece, fica sem vontade de caçar, pescar, entre outras coisas”. Já o Sr. Sérgio Batista da Silva, de 28 anos, orgulhosamente relata que já colocou dezoito vezes a mão na luva de tucandeira. Para eles, a picada de tucandeira é uma vacina que protege a etnia de epidemias, produzindo anticorpos, é uma medicina tradicional.

O valor medicinal das picadas deste inseto é reconhecido cientificamente. Botelho (2011), em trabalho médico-antropológico realizado com grupo de indígenas da periferia urbana de Manaus, relata o uso das picaduras de tucandeiras de forma terapêutica, para artrites, cólicas menstruais, entre outras doenças inflamatórias. O autor explica que no veneno inoculado por esta formiga há um componente que possui propriedade antiinflamatória ou imuno moduladora. Assim,

(...) a formiga tucandeira, quando inoculada pelo indivíduo pela ferroada[...] produz dor local devido à ação do ácido fórmico. Essa substância, também conhecida como ácido metanóico (CH_2O_2), é o mais simples dos ácidos orgânicos. Desde o século XV, alquimistas sabiam que certas formigas desprendiam essa substância. O termo fórmico tem origem no latim *fórmica* que significa formiga (p. 739).

Desde o século XV, o estudo sobre as formigas já despertavam pesquisas conforme atesta o autor supracitado, na mesma obra. Ao picar com o ferrão, a formiga libera uma substância conhecida como *neurotoxina* que lesa o sistema nervoso, provocando a paralisia.

Para os pertencentes à população Sateré-Mawé, a formiga é como um remédio utilizado em tratamento de dores musculares, lombares e do reumatismo.

A guisa de ilustração, segundo o relato de Andreza Sateré, moradora da área indígena do Andirá, para preparar o remédio caseiro, são reunidas várias formigas, as quais são colocadas em infusão, num recipiente de vidro com álcool. Depois disso, deixa-se a mistura

no sereno, durante sete dias. Assim, o medicamento está pronto para ser usado contra dor de qualquer natureza, como reumatismo e também para aliviar o cansaço físico.

No preparo para o ritual, os homens Sateré-Mawé vão para a mata, em busca das ferozes formigas tucandeiras. De acordo com os costumes da tribo, as mulheres não participam dessa busca. Não lhes é permitido, uma vez que podem estar menstruadas e, na visão de mundo desta etnia, elas se tornam “reimosas”, durante este período. Por esse motivo, somente os homens seguem uma trilha à procura das árvores em que as formigas se escondem.

São retiradas centenas delas. A estratégia é “seduzi-las”, com uma tala fina de injá⁴, colocada no tronco de uma árvore, no buraco onde haja uma ninhada ou colônia da tucandeira, indo até o fundo. Daí, elas são atraídas a subirem pela vareta da palmeira. Enfurecidas, são colocadas dentro de um cano de bambu, de aproximadamente 1,20m de comprimento, conhecido como *tuntum*. Esse é um nome que parece ser de origem onomatopaica, cujo significante é uma reprodução aproximada do som produzido por este bambu.⁵

As mulheres da etnia e demais convidados ficam aguardando o retorno dos homens, que devem chegar com seus *tuntuns* repletos dos vorazes insetos negros. O soar das flautas anunciam o retorno à grande maloca, onde acontecerão os próximos preparativos para o ritual. Neste momento, o chamamento soa como um lamento, com um tom misterioso, tipificando as misturas de sentimentos em que a chegada das tocandiras na aldeia desperta. Ao mesmo tempo em que elas atraem os homens, incitando-os a desejarem sentir suas dolorosas picadas, também provocam certo temor, o qual eles precisam enfrentar com bravura, pois para isso foram preparados desde o nascimento. É o saber e o saber-fazer, construído culturalmente que os instiga a participarem do ritual.

Na maloca, as formigas ficam descansando, adormecidas dentro do *tuntum* até o dia seguinte. Durante o resto do dia, o tuxaua e o pajé, com a participação dos adultos, jovens e crianças, preparam o grande ritual, que ocorrerá no dia seguinte.

⁴Palmeira de até vinte metros (Maximilianamaripa) nativa do Brasil, Amazonas, de estipe anelada, com ótimo palmito e frutos com polpa suculenta (Houaiss, 2001).

⁵Como é o caso da palavra *tuntum*, os vocábulos onomatopaicos geralmente são monossílabos que lançam mão da reduplicação (Houaiss, 2001).

Assim, vão preparar as formigas. Os homens retiram ervas do broto novo do cajueiro e colocam-nas numa bacia de madeira para a retirarem o sumo, com gosto travoso. Em seguida, as formigas tucandeiras, de tamanho de 2,2 a 2,5 mm, são colocadas neste sumo do cajueiro, para que adormeçam. Depois, são enfiadas uma a uma em uma luva tecida com palha de coco, preparada com ajuda de um fino pau, semelhante a uma pinça. Finalmente, elas são colocadas na luva de palha, presas ao abdômen, com os ferrões adentrados à luva e com a cabeça para o lado externo. Após esse procedimento, as formigas agonizam, por aproximadamente 10 minutos e, em seguida, ficam prontas para o início do ritual, conforme é visto na figura 06.

Figura 06 – Luva com formigas tucandeiras



Fonte: arquivo pessoal, capturada na Aldeia de Ponta Alegre - 2014.

No segundo dia, ao raiar o sol, o pajé, como um médico da etnia, dá as ordens aos participantes do ritual, de um a um. Em seguida, ele faz a defumação do ambiente e dos corpos, com breu branco extraído da mata virgem. A defumação é colocada nos quatro cantos da maloca, com o intuito de espantar os espíritos malignos, bem como preparar o corpo do homem guerreiro para receber as temidas picadas das enfurecidas formigas.

Assim, como Bontett (2012) destaca, os cerimoniais como esse “são considerados religiosos, ao celebrarem momentos importantes na comunidade relacionados com o cristianismo, remontando àquelas manifestações utilizadas para que culturas distintas de colonizador e colonizados pudessem interagir”. Determinados elementos presentes nessas festas, assemelham-se aos símbolos do período da Idade Média, utilizados principalmente pela Igreja Católica Apostólica Romana.

Durante a Idade Média [...] Preparavam-se, misteriosamente, unguentos maravilhosos por meio de fórmulas mágicas. Eram considerados como produtos vegetais mágicos entre outros, o visco que vegetava sobre o castanheiro, a mandrágora, a arruda e até o alho. Esta situação, pouco a pouco, vai-se alterando com o esforço exercido, em prol da saúde, pelas Ordens Religiosas, pois muitos dos seus membros utilizavam, criteriosamente, os conhecimentos greco-latinos sobre o emprego das plantas medicinais, que cultivavam junto aos mosteiros (CUNHA, 2002, p. 2).

O mundo semiótico construído pelos Sateré-Mawé em torno da figura da formiga tucandeira caracteriza a identidade étnica deste povo, ao mesmo tempo em que marca à sua diversidade diante das demais culturas. Na visão de mundo compartilhada por esta população, a qual é veiculada por sistemas de valores e de crenças, o significante “formiga tocandira” no contexto do ritual evoca várias conceituações no imaginário coletivo.

Uma dessas conceituações é a personificação da figura feminina que esse inseto representa. Ela simboliza a mulher que encanta e atrai os homens que participam da festa. Este sentido metafórico é compreendido dentro da visão cultural Sateré, atribuindo-lhe certas características do comportamento feminino.

Ainda nessa conceituação que remete ao gênero feminino, a resistência às picadas das formigas prepara o jovem para uma vida matrimonial bem sucedida. Torna-o viril, um bom pai, um bom caçador, o que é um requisito necessário para garantir o sustento de sua família, além de torná-lo um valente guerreiro, protetor de sua família e de seu grupo como um todo, é o que afirma o missionário católico padre Henrique Ugué (s/d,p.67), que há muitas décadas acompanha esta etnia na região do rio Andirá.

Por contra, segundo o tuxaua da comunidade de Ponta Alegre, Sr. Heliton Barbosa da Silva, de 59 anos, “caso o homem rejeite a tradição, de participar do ritual, ele é perseguido durante as noites e, em conseqüência, vai adoecer podendo ir a óbito. A tocandira fica sentada, invisível”.

Outro signo veiculado pelo ritual da tucandeira é a conceituação da guerra, que faz uma conexão semiótica da luta travada pelo próprio corpo contra as ardentes e agonizantes dores produzidas pelas ferroadas das tucandeiras, importante associação que forma a consciência do ser guerreiro no processo de integração no sistema das práticas culturais. Também, em conformidade com Alvarez (2009), os cantos entoados durante o Ritual da Tucandeira refletem a temática da guerra, fazendo referência a um fato relevante na história do grupo que foi a guerra da Cabanagem, que quase levou o grupo à extinção.

Desta forma, a formiga tucandeira evoca vários significados no universo coletivo do povo Sateré-Mawé. Citando Peirce (2003, p.91) “a imagem é um signo importante por fixar e estimular a cognição”. Nesta perspectiva teórica, dentro de uma sociedade, há uma rotatividade de informações, que circulam e ganham sentido no complexo sistema semiótico que é (re)construído e transmitido no contexto de uma comunidade humana, conferindo-lhe “sua memória social, sua consciência histórica, a consciência de sua identidade cultural e a consciência de sua permanência no tempo” (Pais, p. 19).

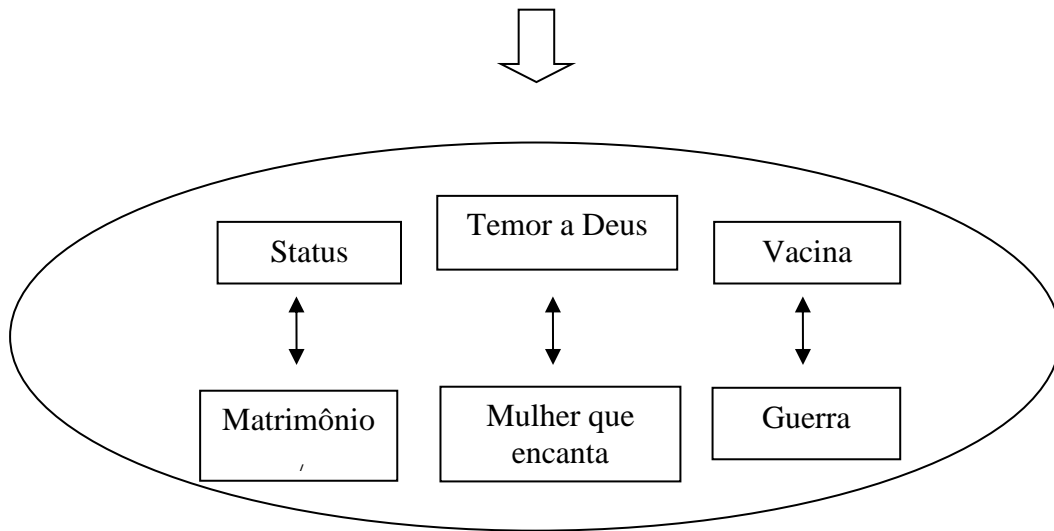
É nessa abordagem que os elementos agregados à imagem da formiga tucandeira, durante o ritual sagrado e de cunho religioso, ganham sentido no contexto das interpretações das relações sócio-culturais, empregadas na comunicação entre os membros desta etnia. Lévi-Strauss (2000) realça esse aspecto na interpretação de sistemas semióticos. Os elementos que o compõem só têm valor de acordo com a posição na estrutura a qual pertence, isto é, “um fato isolado ou um mito isolado não possuem significado em si, a relação deve estar ligada a um povo, com o seu meio, com o seu cotidiano num espaço social, cultural, linguístico e etnolinguístico”.

Fidalgo (1999) considera que, no modelo semiótico, há uma relação entre conteúdo e processo, as quais são inseparáveis. Neste sentido, “conteúdo e processo condicionam-se reciprocamente, pelo que o estudo da comunicação passa pelo estudo das relações sócio-culturais, dos signos utilizados, dos códigos em vigor, das culturas em que os signos se criam” (p. 16).

No gráfico 01, esquematizam-se as diversas interpretações sócio-culturais evocadas pelo signo da personagem “formiga tucandeira”, no contexto do ritual. Enfatizando que essas interpretações não podem ser estabelecidas isoladamente, sem levar em conta diferentes aspectos semióticos que compõem o modelo desta cultura. Essas interpretações atuam mutuamente e produzem compatibilidade neste mundo particular, semioticamente construído.

Gráfico 01 – Análise semântica da Formiga Tucandeira, no contexto da cultura Sateré –Mawé

“Formiga tucandeira”



Fonte: autoria própria, abril 2014.

Nessa esquematização é importante considerar que “o código pode ser nutrido de novas informações” (Eco, 2012,p.113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise interdiscursiva dos textos manifestados pela comunidade Sateré-Mawé, a qual reuniu as falas do tuxaua, pajé, homens e mulheres, expressando seus conhecimentos e competências culturais, concluímos que o Ritual da Tucandeira, é o axioma que dá sustentação a um mundo semioticamente construído pelos membros desta sociedade indígena. Este rito de passagem masculino, que marca a transição da infância para a vida adulta, traz em sua essência, um complexo de representações sógnicas, como um conjunto de processos semióticos verbais, não verbais e sincréticos, que constituem a macrossemiótica desta cultura.

A sociedade Sateré-Mawé, no contexto das diversidades culturais, caracteriza-se, especialmente, pela realização deste cerimonial. Nele, a figura da formiga tucandeira, a protagonista deste ato, articula distintas significações, responsáveis pela formação de sistemas de valores, de crenças e comportamentos que habilitam a convivência grupal e confere ao grupo o sentimento de pertinência social.

Durante o ritual, para estabelecer comunicação, para transmitir saberes e conceitos da estrutura profunda desta sociedade, utilizam-se um sistema sógnico, marcado por regras próprias, por códigos que os interlocutores partilham entre si.

Um exemplo a ser retomado é a personificação da formiga, compreendida neste universo cultural como um signo de valores peculiares. Isso não lhes causa nenhum estranhamento. Pelo contrário, numa mistura de magia e de encanto, a tucandeira, com suas significações estabelecidas pela semiótica cultural, atua na formação de diferentes modos de ver o mundo, os quais são reconhecidos como verdadeiros.

Além dos benefícios que este rito de passagem propicia ao participante, como a virilidade, o matrimônio, entre outras coisas, é importante realçar que a realização do ritual representa uma obediência a uma hierarquia social. Ai reside o entendimento que há entre a cultura e os signos presentes na preparação e na realização do ritual.

Desde cedo as crianças Sateré aprendem a respeitar os mais velhos e também a enfrentar a intolerância e preconceitos de outras sociedades, quanto à sua peculiaridade cultural. Considerando que o Ritual da Tucandeira é um cerimonial sagrado, quem não passa por ele não terá a bonança do Deus. Certamente, será castigado, principalmente na saúde, uma vez que as ferradas das formigas são consideradas como vacina, que imunizam de qualquer mal; também o jovem dissidente não será considerado um guerreiro e terá dificuldade para contrair matrimônio.

Ficou evidente que entre os Sateré-Mawé, a realização do Ritual da Tucandeira, preserva toda uma tradição ainda muito viva no seio social. Entretanto, também pode se verificar nos discursos dos homens mais idosos da comunidade, que existe certo temor de que, com o passar do tempo, com a aceitação de novos saberes da modernidade, os jovens Sateré abandonem a prática deste cerimonial.

Também Curt Nimuendaju, no século XIX, avaliou esta etnia como “sociedade aculturada”. Diante disso, também poderia se prever o enfraquecimento da realização de seus ritos. No entanto, no século XXI, podemos constatar a vivacidade do Ritual da Tucandeira no seio da comunidade. Este rito é um símbolo étnico da rica diversidade linguística, cultural, social e histórica. O Ritual da Tucandeira, com seu signo central: as formigas tucandeiras e seus significados no contexto sociocultural destes indígenas, caracteriza uma identidade cultural, estabelece-se uma comunicação de valores que são repassados tradicionalmente entre as gerações, como um simbolismo de fortalecimento da memória e da identidade étnica.

Por meio da pesquisa de campo, verificamos o esforço da população em procurar manter viva a tradição do Ritual da Tucandeira, junto às novas gerações. Para isto, as famílias preparam seus filhos desde criança, transmitindo seus preceitos culturais, mostrando a importância de cumprir as tradições.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Gabriel O. **O ritual da tucandira entre os Sateré-Mawé: aspectos simbólicos do Waumat**. Brasília: UNB, 2005. (Série Antropologia, 368). Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie69empdf>>. Acesso: em 30 ago. 2013.
- ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria: Tradição Política Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer/Capes/Prodc, 2009.
- BONETTI, Maria Cristina de Freitas. **Contradança – Ritual e Festa de um tempo**. Goiás: PUC – Goiás, 2012.
- BOTELHO, João Bosco. **Medicina e Religião: conflitos de competências**. 2. ed. Manaus: Valer, 2005.
- BOTELHO, João Bosco. **História da Medicina**. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.
- DAMATA, Alfredo. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema Brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- ECO, Humberto. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- FIDALGO, Antônio. **Semiótica Geral**. Covilhã: 1999.
- FIGUEROA, Alba Lucy Giraldo. **Guériers de l'écriture et commerçants du monde enchanté: histoire, identité et traitement du mal chez les sateré-mawé (Amazonie centrale, Brésil)**. Thèse (3ème Cycle). École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. 1997.
- FILHO, Pontes. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Valer, 2000
- GUINSBURG, J. NETO, J. Teixeira Coelho, CARDOSO, Reni Chaves. **Semiologia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- LIGÉRIO, Zeca. **Estudos das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- PEREIRA, Nunes. **Os índios maués**. Manaus: Ed. Valer. 1.ed., 1954. 2003.
- KRUGER, Marcos Frederico. **Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2005.
- PEIRCE, C.S. **Semiótica**. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Semiótica Visual**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- REVISTA CIENCIA HOJE. v. 17, n. 07, meses de janeiro e fevereiro, 1994.
- SAPIR, Edward. **Linguística como Ciência**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. Trad. de J. M. Camara Jr.
- SANTANELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2004c. <http://www.google.com.br/familia+da+formiga+tucandeira&sa>. Acesso em 12 de março de 2014
- www.biomania.com.br/bio/conteudo.asp?cod=3184. Acesso em 14 de março de 2014.
- AMOROSO, M. R. Nimuendaju às voltas com a história. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012001000200006&script=sci_arttext.
- Revista Antropologia. Vol. 44, no. 2. São Paulo, 2011. O LABIRINTO DAS CATEDRAIS: SIMBOLISMO E ENSINAMENTOS. Disponível em <http://idademedia.wordpress.com>. Acesso em: 6 maio 2013.

ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS ATOS DE FALA EM TOADAS DE BOI-BUMBÁ

Joelma Cunha dos Reis (CESP/UEA)

Franklin Roosevelt Martins de Castro (CESP/UEA)

Maria Celeste de Souza Cardoso (CESP/UEA)

INTRODUÇÃO

Falar de toada de boi-bumbá é falar de poesia, é discutir rima, ritmo, musicalidade, imagens e emoção. É lembrar que compor toadas significa confeccionar poemas. Isto posto, nas palavras de Paulo Graça (1999), na confecção de um poema concorrem vários elementos: o ritmo, a musicalidade, as imagens, a emoção, a precisão do vocabulário, a estruturação do todo, a novidade da informação, a profundidade da ou das ideias, entre tantos (e inesgotáveis) outros pontos. Além desses elementos, pode-se investigar e analisar os atos de fala dessas toadas, pois estes atos constituem uma interação verbal.

Kerbrat-Orecchioni (2006) enfatiza que na interação verbal encontram-se os atos de fala, tais como os descritos por uma já antiga tradição em pragmática (pergunta, pedido, promessa, desculpas, chamamento etc.). As toadas são a forma que os compositores locais encontraram para cantar as belezas, a história e a cultura do povo parintinense. É, também, em termos literários, um processo de formação que resulta de um conjunto de forças aplicadas a um trabalho.

Nesse sentido, esse artigo trata dos resultados do desenvolvimento das atividades do Projeto de Pesquisa intitulado “Análise Linguística dos atos de fala em toadas de boi-bumbá”, com o intuito de verificar a existência desses atos de fala nas toadas de 2013 das duas agremiações folclóricas Boi-Bumbá Caprichoso e Boi-Bumbá Garantido.

O PROJETO DE PESQUISA: ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS ATOS DE FALA

Esse artigo demonstrará os resultados de um projeto que está em andamento, e que é bastante relevante, tanto para professores, como para acadêmicos do curso de Letras, por evidenciar a análise linguística, que é uma temática presente na grade curricular desse curso.

Também é um projeto relevante para a comunidade parintinense, pois as toadas fazem parte da manifestação cultural desta cidade, a qual é reconhecida mundialmente por suas manifestações folclóricas. Além de que, a toada é uma manifestação popular e suas influências musicais apontam para a diversidade cultural da cidade, por ter uma população heterogênea formada de vários povos, línguas e etnias.

Esse projeto tem por objetivo analisar linguisticamente os atos de fala em toadas de boi-bumbá, toadas essas do ano de 2013, e em um primeiro momento essas análises foram feitas seguindo a teoria de Austin (1969), um filósofo da linguagem, que deu início aos estudos dos atos de fala em uma pesquisa pioneira realizada em 1962 na escola de Oxford, quando classificou os atos de fala em: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Em seguida, utilizaram-se os estudos de Bortoni-Ricardo (2005), uma linguista e etnógrafa que em 1985 realizou um estudo sobre os atos de fala, com uma pesquisa feita em uma escola pública no interior de Goiânia, quando classificou os atos de fala em quatro eventos linguísticos: 1º evento consiste em fala sempre curta; 2º evento consiste em exposições intencionais mais longas; 3º evento consiste em um evento de oralidade secundária, e segue um ritual, a decoração; o 4º e último evento consiste em uma estrutura tripartite, típica do discurso: pergunta, resposta e avaliação. Então, a partir dos estudos desses teóricos, as toadas de boi-bumbá foram analisadas.

A METODOLOGIA UTILIZADA:

Para a elaboração deste trabalho fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto para o arcabouço teórico do projeto. Também fez-se necessária uma pesquisa de campo para a recolha e análise das toadas das duas agremiações folclóricas Caprichoso e Garantido do ano de 2013. Os métodos comparativo e estatístico também foram utilizados, para melhor sistematizar as informações coletadas. Além disso, como técnica para finalizar esse projeto, utilizar-se-á a entrevista com os compositores das toadas para verificação dos elementos constitutivos e os níveis dos atos de fala. É também uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa por que far-se-á uso de dados estatísticos e análise crítica para sistematização dos dados coletados.

ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS ATOS DE FALA

A filosofia da linguagem é uma das principais áreas da filosofia da atualidade. Através dela surgiram várias correntes linguísticas com o objetivo de estudar melhor e esclarecer as dúvidas mais pertinentes relacionados aos fenômenos linguísticos.

Dentre essas correntes, criaram-se várias teorias que tentaram compreender a linguagem (como um sistema de signos) e a sua importância na comunicação humana. Foi a partir de então, que ‘surgiu’ a teoria dos atos de fala, que tem como precursor o americano John Austin, nas palavras de Oliveira (1996) “O iniciador desta pesquisa em Oxford foi J. L. Austin (1911-1960), cuja influência na articulação do que se convencionou chamar a Filosofia da Linguagem Normal [...]”.

Nesses estudos, Austin classificou os atos de fala em locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Assim como afirma Oliveira (1996, p.154) “[...] o ato “locucionário” é a totalidade da ação linguística em todas as suas dimensões...”. Ou seja, cada processo linguístico é uma ação humana, isto é, um ato locucionário. Já o ato ilocucionário, segundo a teoria de Austin é:

[...] Austin vai descobrir uma outra dimensão do ato de fala que ele denomina ato “ilocucionário”: no ato de dizer algo, fazemos também algo. Para poder determinar que o ato ilocucionário está em questão, temos de nos perguntar como o ato ilocucionário é usado, isto é, se para informar, levantar uma questão, exprimir uma intenção, fazer um juízo, apelar, ameaçar etc. (Oliveira, 1996, p. 158).

O ato perlocucionário “[...] é o ato de provocar por meio de expressões linguísticas, certos efeitos no sentimento, pensamentos e ações de outras pessoas” (Oliveira, 1996, p.159). A partir dos pressupostos apresentados dos conceitos “austiniano” podemos dizer que o ato locucionário pode ser qualquer sentença linguística. O ato Ilocucionário é constituído de uma determinada força associada a um significado. Assim, a ilocução pode ser uma promessa, um julgamento, um chamamento, uma declaração, uma pergunta e etc. Já o ato perlocucionário, consiste no efeito do dito no interlocutor. Dessa forma, só podemos aplicar e perceber o ato perlocucionário se estivermos em contato com um interlocutor, pois só assim poderemos ver o efeito de nossas locuções.

Já Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que os atos de fala são classificados em eventos linguísticos, precisamente quatro.

1º evento, “quase sempre curto, é altamente sensível ao contexto, consiste em respostas e explicações curtas, repreensões, brincadeiras e observações destinadas a controlar a fala”.

2º evento, “consiste em exposições intencionais mais longas [...] no interior dessas exposições podem-se estabelecer diálogos [...]”.

3º evento, “caracteriza-se por tratar-se de evento de oralidade secundária, esse evento é também classificado como evento tipo três, as preces seguem uma fórmula ritualizada e decorada [...]”.

4º evento, “segue a estrutura tripartite típica do discurso [...] geralmente uma pergunta, seguida sucessivamente de resposta, e na sequência uma avaliação. Chamamos esse evento de IRA: iniciação, resposta, avaliação”.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: AS TOADAS DE 2013

Depois de identificados os três atos de fala da teoria de Austin (1969), e os eventos linguísticos da teoria de Bortoni-Ricardo (2005) analisar-se-ão agora as toadas de boi-bumbá do ano de 2013 a partir dessas perspectivas.

Ex 1: Tambor¹

Ronaldo Junior/ Rafael Marupiara

Das montanhas
Quero ouvir teu som reverberar
Com meu canto
Por todos os cantos irá ressoar
Tuas batidas marcam o tempo
E o tempo para
Para te escutar, tambor
Tambores da terra,
Tambores da guerra
Da ópera aberta, tambor
Tambores dos mitos,
Tambores dos ritos,
Tambores das tribos, tambor iê, ê tambor

Teu molde no fogo
Vem de eras primitivas

¹ Toada Boi-Bumbá Garantido

Ta na marca da arte
E cultura ancestral
Jamais esquecidas, nos ritos primórdios
Tua trovoada eleva o espírito indígena
Cortejos fúnebres, danças de guerra

Ex 2: Chegada do Meu Boi²

Adriano Aguiar

Oi meu povo
Trouxe meu boi pra brincar
Sou caboclo, o versador do lugar
O coração vai parar
Pra ouvir e se apaixonar
Toda floresta se levanta
Que o David vai cantar...

Braços erguidos, minha galera
Balançando pra lá e pra cá
Eu sou raça, sou a força da galera
Sou a voz a gargantar o cantar...
(...)

Analisando as letras dessas toadas, de acordo com a teoria de Austin (1969) temos um ato locucionário, pois conforme Oliveira (1996, p.157) “[...] o ato locucionário é a totalidade da ação linguística em todas as suas dimensões”.

A partir do momento em que a toada é escrita, e depois entoada, já temos um ato locucionário, pois já temos uma ação linguística.

Ex 3: Tambor (cont.)³

Ronaldo Junior/ Rafael Marupiara

(...)
Tem tambor, na toada marcante
Tambor no coração vibrante
Tambor no folclore dançante, tambor

Tem batuque, danças, danças, boi-bumbá
Vem de heranças nordestinas (obá)
Garantido na veia de mil migrações
De origens distintas

² Toada Boi-Bumbá Caprichoso

³ Toada Boi-Bumbá Garantido

Olarum, maracatu,
No terreiro a oxum
Na bóia, São João
Nas festas de ocaras
Nada se compara ao tambor

Ex 4: O centenário de uma paixão⁴

Guto Kawakami/Adriano Aguiar/Geovane Bastos

Vem festejar o centenário de uma paixão
Vem comemorar, Boi Caprichoso é raça, é amor
É festa, é toada ao som do tambor

De Roque Cid um presente de amor
Promessa cumprida ao Santo Senhor
Seguindo a estrela o Nordeste deixou
E aqui na Amazônia se tornou meu Boi
(...)

Analisando a toada do ex: 3, temos dentro do ato ilocucionário, o que John R. Searle (apud Oliveira, 1996), categorizou em “ato assertivo”, ou seja, convencer o locutor da verdade que ele expressa em seu enunciado.

Ex: “Tem tambor, na toada marcante”.

Aqui o compositor que no momento é o locutor, está tentando convencer o alocutário de uma ‘verdade’ que ele expressa “tem tambor na toada marcante”, essa é a verdade do locutor, seu objetivo é convencer o alocutário que sua declaração é verídica. Já quando o locutor declara:

“Tem batuque, danças, boi-bumbá
Vem de heranças nordestinas ...”

O compositor está fazendo o ato ilocucionário de informação, está nos informando sobre o que tem em sua terra (Parintins) “Tem batuque, danças, boi-bumbá...”. Porém, ao dizer:

“No baião São João
Nas festas de Ocaras
Nada se compara ao tambor
Que rufa na batucada”

⁴ Toada Boi-Bumbá Caprichoso

Ao mesmo tempo em que o locutor realiza o ato ilocucionário de comparação, entre tudo que tem de bom em sua terra, e que, pode ser comparado ao tambor (som), o locutor também levanta uma questão, “nada se compara ao tambor, que rufa na batucada...”.

Aqui o locutor está novamente tentando convencer o alocutário de sua ‘verdade’, “nada se compara ao tambor...” nem as melhores manifestações, nem as melhores comidas, enfim, nada! Eis então o que Austin (1996) chama de levantamento de uma questão.

Quando analisamos essa mesma toada (ex: 3) conforme os eventos linguísticos de Bortoni (2005) temos um evento de fala do tipo (2), “[...] que consiste em uma exposição intencional mais longa [...]”, quando o locutor ao fazer a realização da exposição da toada, quer seja na forma escrita ou de forma oral, desde que tenha sido intencionalmente exposta, realiza o 2º evento linguístico da teoria “bortoniana”

Ao analisamos o ex: 4 através da teoria “austiniana”, na primeira estrofe o locutor vem através do ato ilocucionário fazer o que Austin (1996), denominou de convite, “Vem festejar o centenário de uma paixão, vem comemorar...”

O locutor está tentando convencer os seus alocutários de vir festejar, comemorar, usando assim uma expressão a qual Austin (1996) denominou de “expressões expositivas” [...] com elas se exprime uma intenção, uma justificação. Aqui o locutor está conscientemente exprimindo a intenção de convencer, e de fazer um convite, através das letras de sua toada.

Para Bortoni (2005) esse mesmo ex: 4, é um evento tipo (3), “[...] o falante torna-se, sucessivamente, mais envolvido com o conteúdo de sua fala”. Aqui o locutor, que no momento da realização do ato da fala (é o levantador de toada⁵) torna-se o responsável pelo convencimento do(s) alocutário(s), e esse convencimento só acontecerá se o locutor tiver o domínio total do conteúdo por ele (locutor) expresso. Na segunda estrofe o locutor já nos traz uma informação.

“De Roque Cid um presente de amor
Promessa cumprida ao Santo senhor
(...)”

Para levar essa informação ao alocutário, o locutor usa novamente a expressão expositiva da teoria “austiniana” com o objetivo de comunicar, relatar e, assim, tentar convencer o alocutário de ‘quem é’ o Boi-bumbá Caprichoso.

⁵ É o artista que interpreta as toadas

O ato de informar dentro do ato ilocucionário, presente nas toadas de boi-bumbá, tem como objetivo informar os alocutários sobre as histórias de criação e evolução dos bumbás.

No exemplo abaixo, podemos perceber outros atos de fala.

Ex 5: Meu eterno Garantido⁶

Enéas Dias/ Aldson Leão/João Kennedy

Lê, lê, lê, lê, lê, lê, lê, lê
A baixa de São José
É o templo sagrado de uma nação
Onde a arte, a fé se uniram
E da promessa do poeta menino
Surgiu meu boi, meu Boi Garantido

Com seu balanço tribal
O gingado de negro
E o jeito caboclo de folclorear
Fez da arte nativa de Parintins
A inspiração de um amor sem fim
Garantido é a liberdade de brincar

Avassalador é o Amor Caprichoso
(Geovani Bastos/ Alquiza Maria) Ex:6

Quem é que, quando chega, faz a terra tremer?
Quem é que, quando chega, faz o coração bater mais forte?
Acelerado, ritmado, louco apaixonado
Alucinado, azulado
(...)
Avassalador é o amor desse povo
Caprichoso é a paixão
E, se existe outro boi, é ilusão
Vem pra ilha do Boi-Bumbá de Parintins
O Boi da Amazônia, o Boi da cultura popular
Vem festejar

Na primeira estrofe dessa toada, o locutor tem como finalidade informar o alocutário “A baixa de São José é o templo sagrado de uma nação...”. Dessa forma, temos o que Austin (1996) denominou expressões expositivas “com elas se exprime uma intenção...”, ou seja, o locutor apropria-se dessas expressões (com ou sem intenção), com o objetivo de informar os seus alocutários, de que, a Baixa de São José, é o templo sagrado de uma nação (nação vermelha e branca, diz-se nação às torcidas dos bumbás). Predominando assim, dentro dos

⁶ Toada Boi-Bumbá Garantido

atos ilocucionários, nas toadas de boi-bumbá, o ato de informar, usando as expressões expositivas.

(...)
E o jeito caboclo de folclorear
Fez da arte nativa de Parintins
A inspiração de um amor sem fim
Garantido é a liberdade de brincar

A partir do 3º verso da segunda estrofe, o locutor continua usando as expressões expositivas, mas não apenas no sentido de informar, agora usa no sentido de declarar, “Garantido é liberdade de brincar”, ao fazer essa declaração, temos o que Austin (1996) chama de “expressar uma intenção”, expressando aqui a intenção de declarar, “quem é o Boi-Bumbá Garantido”, “...uma liberdade de brincar”.

Para Bortoni (2005) esse 3º verso trata-se de um evento linguístico (nº 3) “[...] as preces aqui seguem uma fórmula ritualizada, e decorada [...]”. O locutor tem o domínio do ritual por ele enunciado, “... o jeito caboclo de folclorear”, só com o domínio e conhecimento do ritual o locutor poderá informar e descrever aos alocutários, como acontecem as preces por ele expressa, e para realizar tal ação a melhor maneira é decorá-la.

No exemplo 4, temos na primeira estrofe os eventos linguísticos dos atos de fala da teoria de Bortoni (2005) um evento de nº4, “[...] o evento segue a estrutura tripartite do discurso, geralmente uma pergunta, seguida sucessivamente da resposta e da avaliação”. O locutor (levantador de toada) faz a pergunta “Quem é que, quando chega, faz a terra tremer? Quem é que, quando chega, faz o coração bater mais forte?” Ao fazer as perguntas, o locutor espera que o(s) alocutário(s) respondam, e a partir dessas respostas poderá fazer uma avaliação quanto a sua apresentação na arena⁷, se estiver satisfatória aos alocucionários terá uma resposta positiva, se não uma resposta coerente com seu estado de entusiasmo. Esse evento linguístico, conforme Bortoni (2005) recebe um nome especial de IRA: iniciação, resposta, avaliação.

Já no 1º e no 2º verso da 2ª estrofe desse mesmo exemplo, analisando pela teoria “austiniana” temos um ato ilocucionário de declaração, a declaração de amor de um povo (torcida) pelo Boi-Bumbá Caprichoso, e na sequência, a declaração de que, “Caprichoso é paixão”. Assim sendo, temos dentro dos atos ilocucionários, uma expressão comissiva,

⁷Local onde as duas agremiações folclóricas se apresentam.

manifestando a intenção de mostrar ao locutor como é o “amor do povo pelo Boi-Bumbá Caprichoso”, garantindo assim que “Caprichoso é uma paixão”.

“E, se existe outro boi é ilusão”.

Analisando esse verso, pela teoria dos atos ilocucionários, temos o que Austin (1996) chama de provocação, e dentro das expressões ilocucionárias há uma expressão conductiva “[...] atitude diante do comportamento passado ou eminente de um outro”, ou seja, uma atitude provocativa, crítica e declarativa. Pois quando o locutor declara, “E, se existe outro boi é ilusão”, primeiro provoca o Boi-Bumbá contrário (Garantido), já que existe outro boi, e não é ilusão, é concreto; segundo critica o boi contrário; e terceiro declara que não existe outro boi, ou seja, o Boi-Bumbá Caprichoso é ‘único’.

No 4º e no 6º verso da mesma estrofe, temos um convite. “Vem pra ilha de boi-bumbá de Parintins. Vem festejar”. O locutor faz intencionalmente o ato ilocucionário do convite, convidando o alocutário a conhecer a ilha do boi-bumbá de Parintins.

A teoria “bortoniana” não teoriza o convite de uma maneira em particular, mas no evento de nº 1, Bortoni (2005) fala que, “[...] o ato de fala é altamente sensível ao contexto”. Então, analisando o convite dentro de um contexto de conversação, pela sensibilidade repassada ao alocutário pelo locutor, poderá até chegar a conseguir com que o alocutário se convença e atenda ao seu convite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Depois de feita a análise dos atos de fala nas toadas de boi-bumbá, percebeu-se que em todas as toadas analisadas foram encontrados os atos de fala, tanto da teoria de Austin (1969) quanto da teoria de Bortoni (2005) dos eventos linguísticos.

Sabendo desses fatos científicos, verifica-se a necessidade de uma análise mais profunda nas toadas de boi-bumbá, já que estas são a expressão da cultura do povo parintinense e fazem parte de um festival folclórico, conhecido mundialmente como uma das maiores manifestações populares do norte do país. Nesse sentido, percebe-se que as toadas possuem todos os elementos constituintes dos atos de fala propostos pelas teorias estudadas.

A partir de tais considerações, verifica-se a importância da continuação do desenvolvimento desse projeto, para que mais toadas sejam analisadas pelo “olhar” crítico científico, e nossa cultura seja disseminada no meio científico, para que mais pessoas tenham conhecimento das toadas de boi-bumbá, e não apenas das toadas, mas que através delas

possamos desenvolver ciência, buscando sempre o desenvolvimento e a expansão do conhecimento adquirido com a ‘construção’ do projeto científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora: Artes Médica, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stela Martins. **Nós chegemos na escola e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CD CAPRICHOSO: O centenário de uma paixão, 2013.

CD GARANTIDO: O boi do centenário, 2013.

GRAÇA, Antônio Paulo. Como funciona a poesia. Manaus: Editora Valer, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação:** princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GRAÇA, Antônio Paulo. Como funciona a poesia. Manaus: Editor

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Linguística:** pragmática na filosofia contemporânea. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

OBRA CONSULTADA:

FARIAS, Júlio César. **De Parintins para o mundo ouvir:** aa cadência das toadas dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2005.

UMA LEITURA SOBRE *DORES, AMORES E ASSEMELHADOS*, DE CLÁUDIA TAJES

Joicylene Sabóia de Oliveira (UEA/PPGLA)

Juciane Cavalheiro (UEA/PPGLA)

INTRODUÇÃO

Cláudia Tajes trabalhou durante anos em agência de publicidade, donde, talvez, tenha recebido uma forte influência para a escrita literária, ou seja, a sua escrita tem um viés meio propagandista, de modo a chamar a atenção do leitor. Atualmente, cumprindo com uma certa exigência para com todo o autor contemporâneo, participa de eventos literários e culturais, além de sua escrita se multiplicar em roteiros de longa-metragem e séries televisivas. No que concerne ao eito da autora, em suas obras, encontramos a escrita sob o viés humorístico e com destaque para personagens femininas. Isso não significa que escreva essencialmente livros para mulheres, ainda que pese o fato de apresentar os relacionamentos, o cotidiano de modo delicado, fantasioso e engraçado, quase sempre pelo viés/olhar feminino.

O livro que nos propomos a analisar é o terceiro livro de Tajes, *Dores, Amores e Assemelhados*¹, publicado em 2002, mas analisaremos a quarta edição, de 2008. Uma característica dessa narrativa é a preocupação em cativar o leitor a partir dos pontos de vista das duas personagens centrais da história: Júlia e Jonas, cada uma com sua própria versão dos fatos. O que, acaba por envolver seus leitores/espectadores desde o primeiro encontro do casal.

Iniciamos por realizar um levantamento das produções literárias da autora, o que nos revela um predomínio por temas do cotidiano e uma forte marca de humor na linguagem, tendência que se assemelha a outros escritores contemporâneos a Tajes, a exemplo de Carpinejar, Medeiros e Moscovich. Este terceiro livro, diferentemente dos dois anteriores, é vivenciado de acordo com o ponto de vista de dois personagens acerca dos mesmos fatos: um feminino e outro masculino. Nestas histórias, os leitores acompanham a dialogicidade e a discursividade envolvidas no romance, desde o primeiro encontro do casal até as decisões nos encontros seguintes, os quais definem toda a narrativa.

¹ Publicado em outubro pela L&PM Editores.

Para a análise, verificamos, com base nos conceitos de LeGoff, a apresentação biográfica desses personagens no que tange à seleção dos fatos e da relação entre presente e passado; nos postulados de Bakhtin, utilizaremos a noção de dialogismo para compreender as relações entre os enunciados, além das postulações sobre o romance heteroglótico, demonstrada no confronto discursivo e retórico dos personagens Júlia e Jonas.

1. Cláudia Tajes: caminhos literários

Realizamos uma pesquisa sobre a vida da autora, natural de Porto Alegre, nascida em 1963, com o objetivo de situar Cláudia Tajes no universo literário. Reconstituir parte dessa trajetória literária e biográfica tornou-se possível devido aos arquivos na internet, através de entrevistas concedidas e vídeos disponibilizados pela editora L&PM, parceira editorial desde o primeiro livro.

Os perigos de uma incursão biográfica residem no risco de sua incompletude:

O mercado do livro histórico está inundado de biografias, muitas das quais permanecem superficiais, anedótica, por vezes anacrônicas. A biografia histórica nova, sem reduzir as grandes personagens a uma explicação sociológica, esclarece-as pelas estruturas e estuda-as através de suas funções e seus papéis. (Le Goff, 1988, p. 8).

Não pretendemos compor uma exaustiva biografia, antes, ressaltamos a importância de Tajes no seu papel de autora, pois a leitura de suas produções demonstra a temática voltada à contemporaneidade, cuja forte marca humorística na linguagem se assemelha a outros escritores contemporâneos, a exemplo de Carpinejar, Medeiros e Moscovich. Esses costumam trazer em seus textos a preferência pelos “temas da vida privada, do pessoal e do vivido, aqueles que o movimento feminista privilegia com tanta força”, afinal, encontramos as personagens envolvidas diretamente no processo social (Le Goff, 1988, p. 24). Cumpre esclarecer que não entraremos na questão de gênero de escrita, contudo, destacamos que o público deste tipo de texto mostra-se diversificado e, equivocadamente, excluída das prateleiras de Literatura e depositados na sessão de autoajuda e/ou comportamento de algumas livrarias.

A respeito das obras, Cláudia Tajes publicou até o momento nove livros: *Dez (quase) amores*² em 2000, no qual a personagem Maria Ana tem a vida amorosa sintetizada no

² Publicado pela L&PM Editores em outubro de 2000.

“quase”. Em *As pernas de Úrsula e outras possibilidades*³ temos Eduardo Sampaio, um professor de Literatura, que experimenta o relacionamento extraconjugal. Em sequência, o livro *Dores, Amores e Assemelhados*⁴, ao qual centraremos a nossa análise. Com o romance intitulado *Vida dura*, de 2003, temos Leonel, um doador para clínicas de fertilização. O próximo livro, *A vida sexual da mulher feia*⁵, Jucianara dialoga sobre a sociedade e as aparências. Já Graça, de *Louca por homem – histórias de uma doente de amor*⁶, assume a personalidade de acordo com o tipo masculino com o qual se relaciona. No livro *Só as mulheres e as baratas sobreviverão*⁷, deparamo-nos com Dulce preocupada com uma barata descansando no vestido. No penúltimo livro publicado, *Por isso sou vingativa*⁸, Sara Gomes resolve fazer uma lista com os nomes das pessoas merecedoras de uma lição, uma doce vingança. E, o último, mas a primeira incursão em contos, *Sangue quente – contos com alguma raiva*⁹, subdividido em Raiva do mundo e Raiva específica: TPM.

Apesar de não encontrarmos o nome de Tajés em manuais literários e/ou didáticos, ou nas listas dos grandes autores, ou outros elementos de seleção crítica, percebemos a exposição proeminente nos livros citados, participação em Feiras e Encontros Literários, peças teatrais, séries televisivas, longa-metragem inspirado nos livros, edição publicitária¹⁰ e no espaço *Sarau Elétrico*, esta última uma reunião em Porto Alegre cuja finalidade é para leitura e entretenimento literário, com extensão das atividades no blog de mesmo nome, destinado à escrita sobre futebol, divagações pessoais, e memórias.

O espaço cibernético proporcionou também a aproximação do escritor com seu leitor. Há menos de quinze anos, o escritor era um completo desconhecido. Comprávamos um livro e o líamos sem grandes possibilidades de contato com o autor. Hoje, ao lermos um livro impresso ou digitalizado, podemos encontrar sites e blogs que trazem mais informações sobre o autor e seus processos de escrita, entrevistas, curiosidades sobre personagens e todo tipo de informação que puder advir da obra em questão. (FREITAS, 2008, p. 25)

³ Publicado pela L&PM Editores, em formato convencional em 2001.

⁴ Publicado pela L&PM Editores em 2002.

⁵ Publicado pela Editora Agir, 2005.

⁶ Publicado pela Ediouro, em 2007.

⁷ Publicado pela L&PM Editores, em 2009.

⁸ Publicado pela L&PM Editores, em 2011.

⁹ Publicado pela L&PM Editores, em 2013.

¹⁰ O livro com uma seleção de crônicas intitulado *Espelho de corpo inteiro*, uma edição comemorativa das Lojas Pompéia, publicado em 2010.

É nesse espaço cibernético e interativo nas facetas apresentadas que entendemos a figura autoral dinâmica de Tajés. A leitura de suas obras, em particular o livro *Dores, Amores & Assemelhados*, propõe um interessante jogo enunciativo e discursivo, os quais adiante passam a ser analisados.

1. Leitura sobre *Dores, Amores & Assemelhados*

A quarta edição do livro *Dores, Amores & Assemelhados*¹¹ traz uma nota dos editores que justifica o interesse desse texto sobre a forma como as personagens “começam um relacionamento como uma comédia de erros”, salientando que o papel do leitor nesta história é de “voyeur”. De fato, as personagens Júlia e Jonas transformam o leitor em observador, e no jogo enunciativo temos os dois lados de uma mesma história, em caráter confessional, cada um deles artífice de evasões e defendendo interesses particulares. Sobre isso Fiorin esclarece que:

Um enunciado está acabado quando permite uma resposta do outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante. Um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema. (FIORIN, 2006, p. 21)

Essas relações dialógicas com o leitor revelam-nos pontos de convergência e divergência, onde o “enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições” no caso em questão, após a versão de Júlia sobre os fatos deste relacionamento, segue a narração de Jonas (Fiorin, 2006, p. 24). No romance de Tajés, as vozes das personagens tem cada uma seu turno conversacional, segmentada em breves capítulos, sendo possível a explicação dos eventos, cada um à sua maneira, e porque não dizer, a descrição dos fatos descritos de forma mais conveniente para cada enunciadador.

No capítulo intitulado “O início segundo Júlia”, sabemos sobre a amizade iniciada entre eles por telefone, sem aparente interesse romântico, onde Jonas revela-se sensível e frágil:

¹¹ Op. Cit. p.3

Conheci Jonas em uma reunião-almoço de profissionais de relações públicas. Na verdade, eu o conhecia de vista, da faculdade, um dos poucos caras do meu curso. Sentamos lado a lado e, entre uma palestra sobre autoconfiança e um stroganoff com batata palha, acabamos trocando telefones. (TAJES, 2008, p. 8-9)

As impressões de Jonas sobre o encontro nesse ponto não são diferentes, porém percebemos que o seu modo enunciativo privilegia a concisão na apresentação dos eventos:

Fui formalmente apresentado à Júlia em uma reunião-almoço do Sindicato das Relações Públicas. Eu a conhecia de vista, da faculdade. Ela andava sempre com um bando de outras garotas e, até aquele dia, eu nunca havia me interessado o bastante para tentar uma aproximação. (TAJES, 2008, p. 13)

No dia do encontro, após semanas de conversas ao telefone, o mesmo dia em que Júlia teve que extrair o dente siso, e com a boca inchada ficou impossibilitada de falar. Porém, como ela esperava ansiosamente pelo momento em que Jonas a convidaria para sair, não quis desmarcar e nem revelar o probleminha em sua boca. Em resultado, a conversa foi monossilábica, e a sensação que Jonas tivera foi de desinteresse. A tensão da noite foi ampliada na hora da despedida, ao fazer um pedido sexual inusitado nesse primeiro encontro. Em decorrência das expectativas não atendidas, o dia seguinte para Júlia terminou com um recado na secretária eletrônica:

- Oi, Jonas. É a Júlia. Puxa, desde que a gente se conheceu, hoje é o primeiro dia que eu passei inteiro sem falar com você. Queria contar uma coisa sobre ontem, você vai achar engraçado. Me liga. Pode ser a qualquer hora. Beijo. Liga mesmo. (TAJES, 2008, p. 21-22)

Enquanto isso, no capítulo “O dia seguinte para Jonas”, este registra as suas impressões: “Uma mensagem dela pedia que eu ligasse. Queria me contar alguma coisa engraçada sobre ontem. Como nada engraçado aconteceu ontem, ignorei o recado.” (TAJES, 2008, p. 26). Depois do desastroso encontro e sem a conversa franca sobre os eventos, as personagens seguem suas vidas. Neste ponto, Júlia acredita que Jonas não a merece, e este a julga inexperiente sexualmente.

É no momento em que as personagens narram as suas vidas que verificamos “uma expressão do dialogismo em seu mais alto grau, exatamente pelas características que o compõem, muitas outras vozes, uma pluralidade delas aparecem.” (FIORIN, 2006, p. 115) Além do caráter dialógico, o romance explora a heteroglossia:

o romance heteroglótico mostra que não existem idealizações e heróis, que não há um mundo que reparta, com nitidez, bons e maus, mas que o mundo é muito misturado, contaminado da sujeira, das paixões, das baixezas e das elevações

próprias de homens e mulheres. É por isso que o romance heteroglótico aparece nos momentos em que as condições sócio-históricas abalam as certezas e as crenças. (FIORIN, 2006, p. 130)

Sabemos, na sequência, o desenrolar dos fatos. Júlia expõe sobre a família, em particular, o irmão, Gus, os amigos e o namorado, Turíbio. Enquanto isso, Jonas segue com as indicações de mulheres, fornecida pelo amigo Nelson; realiza também uma viagem internacional e assume uma conturbada relação com Bel. “O romance representa uma continuidade entre o tempo do narrado e o da narração. Por isso, o mundo representado é o do presente, o tempo do autor e dos leitores.” (FIORIN, 2006, p. 121). Na narrativa, as múltiplas posições do discurso não se cristalizam como uma verdade única, pois a cada interlúdio as personagens tem oportunidades iguais, em seus respectivos discursos, de esclarecerem os fatos. Em determinado momento, o ponto em comum, Nelson, une novamente os protagonistas.

1.1 Nelson Moreno: um ponto em comum na história

As mulheres são uma história complicada para Jonas, este sempre preocupado em apresentar uma versão que elevasse o ego perante os outros. Aos nove anos, envolveu-se com Ângela, excelente em matemática e uma ótima companheira. No entanto, ao ser apelidado pelos amigos de “Jonas e a Baleia¹²”, ficou constrangido e resolveu se afastar da menina. Em outro relacionamento, namorou Marina por oito anos, mas ela o abandonou por um médico sul-africano, Tobi. Depois da relação frustrada com Júlia, Jonas segue as orientações de seu vizinho:

Nelson, meu vizinho, funcionava para mim como uma inspiração da porta ao lado. Era o tipo de cara irresistível para as mulheres, o que tornava o entra e sai constante no apartamento dele (...). Ex-arquiteto que virou pintor e terminou crítico de cinema com coluna diária no jornal. Nelson falava sobre qualquer assunto: cinema, música, literatura, artes, esportes e escândalos da política. Sexo também é cultura: as mulheres adoravam ouvir Nelson, e que eu me lembre, ele nunca voltou para casa sozinho, quando assim o quis. (TAJES, 2008, p. 31)

Com a lista de mulheres, vai ao encontro de alguns nomes sugeridos pelo amigo na viagem internacional. Em Los Angeles, a primeira, Carol, mostrou tédio e indiferença, mas se fosse com Nelson, teria outra versão dos fatos:

¹² Referência ao episódio bíblico descrito no livro de Jonas. No relato, Jonas recusa veementemente cumprir as determinações divinas e foi punido, pois foi engolido por uma criatura marinha até aceitar o seu papel de proclamador de Deus em Nínive.

Para ele eu diria que comi a Carol e que depois, tudo consumado, ela sussurrou no meu ouvido o roteiro completo do ET, nua e abraçada a mim, enquanto, com o dedo, eu acariciava de leve os pelinhos da sua nuca. (TAJES, 2008, p. 45, 46)

A segunda indicação, Carmela, morava em Milão, com os parentes; depois de uma noite sentado no sofá, onde assisti episódios da televisão italiana e participou das refeições. Entretanto, para Nelson, diria que a moça fora “insaciável” (TAJES, 2008, p. 48). De fato, a viagem de Jonas para Los Angeles e a Europa demonstra a importância em manter o campo de experiência responsiva em relação ao amigo. Sobre esta necessidade da alteridade para a sua constituição, Iser (1979, p. 85) cita Laing, Phillipson e Lee:

Meu campo de experiência, contudo, não é preenchido apenas por minha visão direta de mim (ego) e pela do outro (alter), mas pelo que chamarei de *metaperspectivas – minha visão da visão... do outro sobre mim*. De fato, não sou capaz de me ver como os outros me veem, mas constantemente suponho que eles estão me vendo de um modo particularizado e ajo constantemente à luz das atitudes, opiniões, necessidades, etc., reais ou supostas dos outros quanto a mim (grifos nossos).

Júlia, por sua vez, conhece Nelson no Papo’s bar, local frequentado por universitários. Os atributos do rapaz são valorizados.

Sempre que me falava do amigo, nas nossas intermináveis conversas telefônicas, Jonas dizia não entender por que as mulheres ficavam fascinadas por Nelson. Se nascesse plâncton ou outra forma de vida menos toscas que a dele, em uma próxima encarnação, quem sabe Jonas compreendesse. (TAJES, 2008, p. 104)

Ela, contudo, demonstra insegurança sobre o que havia sido dito a seu respeito ao “tantas vezes citado melhor amigo e vizinho”. A verdade é que Jonas fica surpreso do amigo ignorar o que havia contado sobre Júlia e tenta “salvar o amigo do constrangimento pelo qual passara” (TAJES, 2008, p. 91-101). Quando o namoro do casal perdura mais do que alguns encontros, os protagonistas aprendem a conviver, tem diferenças resolvidas e seguem suas vidas, sem deixar o seu lado (parcial) da história.

2. Histórias adaptadas: recepção à obra de Cláudia Tajes

Os livros de Tajes tem recebido a atenção não apenas de seus leitores de livros, mas também de diretores de teatro, da televisão ou do cinema.

O significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe, por assim dizer, na multiplicidade de seus aspectos. (STIERLE, 1979, p. 134)

Para citar alguns exemplos da multiplicidade do potencial receptivo das obras, em 2010, o canal HBO do Brasil criou a minissérie de 13 capítulos, *Mulher de Fases*, inspirada no livro *Louca por Homem*¹³. A segunda temporada, esperada pelo público ainda não foi confirmada. No mesmo ano, estreou *Dez quase amores*, roteiro adaptado ao teatro por Bob Bahlis, de curta duração e apresentada na cidade de Porto Alegre.

Lembramos ainda, a elogiosa citação à Tajés na Revista inglesa Litro, em cujo artigo o cineasta e escritor Vinicius Jatobá fala sobre a escrita brasileira contemporânea.

Another author who stands out for me is Claudia Tajés (b. 1963), whose novels and short stories make up the most entertaining and dramatic dissection of Brazilian sexuality. In Tajés's works, the men are lost without their typical masculine roles (*Vida Dura / Life is Hard*), and the women live their sexuality in the excitement of reaching for all the possibilities that consumer society offers them (*Louca por homem / Mad about Men*). Far from the banality this theme suggests, Tajés brings congenial humor to her examination of the solitude and inadequacy concomitant with a 'freedom' that promises a great deal but ends up making all gestures and intentions hollow. One of the funniest and most original works in contemporary Brazilian literature, her *A Vida Sexual da Mulher Feia* ('The Sex Life of an Ugly Woman') plays with our erotic values and systems, ultimately subverting them completely. (JATOBÁ, 2013)

No caso de *Dores, amores e assemelhados*¹⁴, serviu de inspiração para o filme *Dores e Amores*, produção luso-brasileira, dirigido por Ricardo Silva Pinto. Houve um trabalho de adaptação e várias alterações da versão original: o roteiro trouxe um casal de mais de trinta anos que descobre o amor após anos de amizade. Semelhante ao livro, a narração é feita paralelamente do ponto de vista dos dois, surgem questionamento sobre o amor e o medo da solidão. Mas esta não foi bem recebida pela crítica.

Dores & Amores, produção luso-brasileira exibida na noite de ontem na competição de longas-metragens de ficção, pretendia ser uma comédia romântica, "um filme sobre o amor", segundo o diretor Ricardo Pinto e Silva (*Querido Estranho*). O resultado, porém, é tão irregular, do elenco à concepção visual, que está mais para tragédia do que qualquer outra coisa. (TOMAZZONNI, 2002)

Essa recepção da crítica reforça a ideia exposta por Stierle de que o filme "provoca, por seus cortes e suas montagens, o estímulo de imaginação do expectador e faz com que deseje vê-lo, embora, por via de regra, a expectativa despertada raramente se realize" (Stierle,

¹³ Op. Cit. p.3

¹⁴ Op. Cit. p. 3

1979, p. 118) Nas pesquisas no espaço virtual sobre as produções literárias, os blogs configuram-se um espaço diversificado de recepção.

A crítica contemporânea do século XIX preocupa-se primordialmente com obras literárias no seu todo, as quais, após as críticas e os elogios obrigatórios do estilo, em geral mais retóricos do que devidamente fundamentados, imediatamente são vistas em sua relação com vida e obra do autor e julgados de acordo com critérios menos estéticos do que morais. (LIMA, 2002, p. 904)

Percebemos nos arquivos, em Cosson (2007), Figueiredo e Oliveira (2011), que, para Tajés, as narrativas do cotidiano contribuem para o interesse do público, nem sempre bem aceitos pela crítica, mas cabe ao escritor da atualidade uma série de atribuições, que podem ou não confirmar uma empatia às obras adaptadas.

Referências bibliográficas

BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin* – 2ed. 1 reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

COSSON, Rildo. *Quase (um) romance*. Artigo publicado em Portuguese Culture Studies, 2007. Disponível em < www2.let.uu.nl/solis/PSC/P/.../PICOSSON.pdf > Acesso em: 30 de jun. 2012.

FIGUEIREDO, Ana Paula; OLIVEIRA, Paola. *Um dia parei de lamentar e fui escrever*. Entrevista de Cláudia Tajés para o Portal13, concedida em out de 2011. Disponível em <<http://www.infocambiouniversitario.com.br/sem-categoria/claudia-tajes-%E2%80%9CUm-dia-parei-de-me-lamentar-e-fui-escrever%E2%80%9D>>. Acesso em 08 de jul 2013.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Míriam de. A literatura da era digital. *Revista Conhecimento Prático Literatura*. São Paulo: Editora Educacional, n.28, p. 24-29, 2008.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz de Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JATOBÁ, Vinicius. *Brazilian women are writing better than their male contemporaries now. Who to read and why*. Artigo publicado na Revista Litro, 2013. Disponível em

<<http://www.litro.co.uk/2013/10/brazilian-women-are-writing-better-than-their-male-contemporaries-now-who-to-read-and-why/>> Acesso em dez de 2013.

LE GOFF, Jacques (et. al). *A história nova*. Tradução de Eduardo Brandão 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*, vol 2. Seleção, introdução e revisão técnica, Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

STIERLE, Karltheinz. Que significa a recepção do textos ficcionais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz de Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TAJES, Cláudia. *Dores, amores e assemelhados*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

TOMAZONNI, Marco. *Dores & Amores é a nova bomba em Paulínia*. Artigo publicado em julho de 2010. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/dores-amores-e-nova-bomba-em-paulinia/n1237723948130.html>> Acesso em nov de 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ESTUDOS DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARINTINS

Josete Maria de Melo Katak (UEA)
Franklin Roosevelt Martins de Castro (UEA)

INTRODUÇÃO

A linguística enquanto ciência traz importantes colocações para se compreender a origem das falas, e é através dos estudos da Sociolinguística que é possível observar e estudar as variações presentes no dia a dia e como são tratadas pelas comunidades, visto que, a língua é um produto sociocultural, variável e está sempre em constantes mudanças. Neste trabalho, foi possível fazermos uma breve análise de como os educadores trabalham essas variações em sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Parintins onde as observações foram feitas em salas de aula da educação básica fundamental. Foram aplicadas perguntas em forma de questionários e um estudo com um grupo focal de 6 crianças do 4º ano e 5º ano do ensino fundamental. As respostas dos professores e dos alunos foram analisadas podendo assim compreender de que maneira e como são tratadas as variações linguísticas nas salas de aula.

Os professores entrevistados afirmam não ter formação específica em língua portuguesa, mas sabem da importância de trabalhar as variações linguísticas com seus alunos, mesmo ainda de forma superficial, mas procuram conscientizar seus alunos que existem diferenças. Foi possível observar nas conversas das crianças que elas compreendem a ocorrência de diversos modos de falar, e que devem ser respeitadas pelos colegas; pois cada pessoa fala de maneira com seu contexto. Nas análises feitas com os alunos das séries iniciais, através de observações, onde as crianças estão aprendendo a escrever e a ler, apesar de ainda não terem consciência das regras gramaticais, nota-se que todos conseguem comunicar-se muito bem. Pois cada um fala de maneira espontânea, já carregam em si uma linguagem a qual aprenderam em seu convívio familiar, e essa educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida quando adquire sua língua materna. Nessa fase as crianças encontram dificuldade para memorizar tantas regras gramaticais, mas cabe aos professores desenvolverem em suas práticas pedagógicas uma educação linguística onde os alunos possam desenvolver suas habilidades de ler e escrever falar e escutar, sem constrangimento.

Em suas atividades escolares observa-se que as crianças das séries iniciais tem dificuldades em copiar para o caderno e às vezes acabam escrevendo como falam, então os professores recorrem a uma prática pedagógica que é fixar regras gramaticais nas paredes das salas para que as crianças possam se monitorar a cada instante. Foi observado que os professores do 1º ao 5º ano não são especializados em língua portuguesa, muitos tem outras formações, mas exercem o cargo de professores há mais de 14 anos. Em suas experiências como educadores de língua portuguesa percebe-se que todos tem um conceito básico de variação linguística, em suas respostas dizem que são as diversas formas de se falar e que devem ser respeitadas pela sociedade.

O trabalho com a variação linguística ainda é pouco desenvolvido na escola, e por vezes equivocado; pois trabalham as diferenças culturais, falam das diversidades das línguas mais ainda fazem acreditar que o mais importante é aprender a regras gramaticais, que só assim aprenderão a escrever e falar bem. Então cabem aos professores a tarefa de promover o fortalecimento da competência linguística das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde Saussure a Linguística tem por seu objeto de estudo a língua. Compreende-se a língua enquanto atividade social e realizada por uma comunidade de falantes. Daí porque todo falante exerce sua atividade social e por meio da comunicação verbal interagem na sociedade. Segundo BAGNO (1961; p. 36) “a língua, na concepção dos sociolinguistas é intrinsecamente heterogênea, múltipla variável, instável e está sempre em construção e em desconstrução”. Visto que a língua é um produto social e cultural as variações linguísticas são um fenômeno que envolve processos identitários, onde o indivíduo falante está localizado em um determinado tempo e espaço.

A comunicação é muito importante, pois é através dela que se entende o que os indivíduos falam, em toda a comunidade linguística existem variações da fala; esse fenômeno nos revela que nenhuma língua é falada de uma mesma forma e do mesmo jeito em todos os lugares. Para que se estabeleça comunicação entre os vários indivíduos é necessário que estes dominem um “signo” em comum, sendo mais importante a compreensão do que foi dito.

Todo o falante nativo de uma língua sabe essa língua, saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de fundamento dela. (BAGNO; 1999, p. 51).

Por isso, as pessoas menos letradas ou crianças são capazes de dominar perfeitamente a formação de sua língua mesmo sem saber regras gramaticais estabelecidas pela escola. Nestas falas são reveladas e construídas suas identidades sociais e culturais. Nessa perspectiva a sociolinguística tem como objetivo central relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social, isto é cabe à sociolinguística como disciplina fazer uma compreensão e interpretação dos fenômenos relacionados entre a língua e a sociedade (LABOV, 2008)

A variação linguística no contexto do ensino de língua parte da premissa de que todo falante é capaz de se comunicar, mesmo que seja de grupos sociais não escolarizados. A sociolinguística se interessa pela a competência linguística do indivíduo, pois existem vários fatores que os linguistas selecionam na identificação dos fenômenos de variação linguística. Bagno (1961; p. 43-44), destaca alguns fatores como; a origem geográfica, status econômico, grau de escolarização, idade, mercado de trabalho e redes sociais. É preciso mostrar que a língua e a sociedade variam.

Nas salas de aula como em qualquer outro lugar encontramos variações linguísticas tanto nas falas das crianças como nas falas dos professores. No espaço institucional escolar há uma preocupação dos professores em monitorar suas falas, uma vez que estão envolvidos em relações de formalidade e papéis sociais privilegiados – o educador. Assim, visto que esses educadores estão submetidos a regras e funções sociais na escola, procuram usar uma linguagem mais cuidadosa onde é preciso se monitorar de vez em quando, nas suas falas e escritas. Para BORTONI, (2004; p.25) “em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas”.

Em estudos realizados por BORTONI (IDEM; p. 36), até hoje os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português” que deviam ser compreendidos como simplesmente diferenças entre variedades da língua. Embora os professores tenham consciência de ensinar a importância das variações linguísticas, ainda é muito falho esse trabalho de reeducação linguística. Para BAGNO (199; p. 80), “A gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle social, de exclusão cultural, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. Enquanto a tarefa dos educadores é incentivar e desenvolver o letramento dos alunos e suas competências linguísticas. Visto que a intenção dos estudos da linguística não é gerar conflito entre linguista e gramáticos e sim, contribuir para uma valorização e compreensão da

língua materna que aprendemos em casa, no cotidiano, ou seja, na nossa realidade em que vivemos

METODOLOGIA

Os autores da pesquisa foram professores e alunos da educação básica de Parintins-AM, os materiais utilizados para a pesquisa foram coletas de dados e informações, o método etnográfico, dando ênfase ao caráter qualitativo das análises, que possibilitou as observações na instituição escolar. Foram aplicados também perguntas em forma de questionários, direcionadas aos professores sobre o que entendem por variações linguísticas já que trabalham com língua portuguesa, e quais suas formações na área. Diante de suas experiências como educadores foram feitas outras perguntas como trabalham a competência linguística dos alunos em sala de aula e o que essas variações influenciam na identidade dos alunos, foi proposto também se eles trabalhariam com seus alunos uma reeducação sociolinguística. Realizamos um grupo focal de seis crianças utilizando como ponto de reflexão uma tirinha do cartunista Mauricio de Sousa do personagem Chico Bento, colhendo algumas informações a qual foi crucial para os resultados parciais da pesquisa.

O pesquisador foi inserido de maneira gradual na rotina da escola, a fim de que fosse aceito pela intuição escolar. A inserção na escola possibilitou as observações durante as aulas a partir das quais realizamos uma breve análise como os professores trabalham as variações linguísticas em sala de aula.

REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

A pesquisa foi realizada na escola básica do município de Parintins, no turno matutino que atende os alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, observa-se que a escola tem espaços adequados, quadra de esportes, salas de aula onde comportam 25 alunos, refeitório, auditório em aberto onde são promovidos eventos da instituição e uma biblioteca. A escola sendo essa esfera onde advém pessoas de lugares e culturas diferentes, é relevante procurar entender as representações dos educadores sobre as variações linguísticas em sala de aula, e como trabalham essas competências linguísticas de seus alunos e assim compreender de que maneira a variação linguística influencia na construção da identidade social dos alunos, visto que a fala é reveladora de identidade das pessoas.

As escolas são esse espaço de múltipla identidade linguística, cultural e social, e foi possível observar que as crianças convivem com essas diferenças. Podemos observar em seus

relatos, que algumas pessoas categorizam as variações linguísticas como “falar engraçado”, algumas dizem que é “errado” outras falam assim porque aprenderam dessa forma. Muitos professores não sabem muito bem lidar com as variações linguísticas, embora não falem claramente das variações linguísticas, mas procuram conscientizar seus alunos que existem diferenças na fala de uma criança da área urbana e outra da área rural, e que devem ser respeitados pelos colegas. Em relatos da professora os “erros de português”, conforme sua verbalização, são trabalhados no dia a dia, a fim de consigam “falar e escrever bonito” para serem aceitos na sociedade.

Levantamos a hipótese de que uma das dificuldades dos professores trabalharem as variações linguísticas em sala de aula é a falta de especialização em língua portuguesa, se vê a necessidade do professor de língua em receber uma formação científica em linguística. Só assim poderiam trabalhar de forma adequada, discutindo, conscientizando e incentivando os alunos a desenvolverem sua competência linguística, enfatizando a carga de discriminação o qual chamamos de preconceito linguístico que pesa sobre determinados usos da língua, voltada para a construção da cidadania na sociedade.

CONVIVENDO NA SALA DE AULA

Enquanto pesquisador fui inserido na rotina da escola, participando normalmente das aulas como um novo membro da sala de aula, evitando estranhamento com os professores e alunos. Foi observado como as crianças se comunicavam umas com as outras, como os professores trabalhavam as atividades, as leituras, a interação da turma como um todo. Fato interessante que foi observado é que todos os professores pesquisados trabalham diariamente a prática de leituras e os alunos correspondem muito bem. O professor contextualiza com seus alunos fazendo pequenas análises e reflexão sobre as leituras propostas.

Assim de acordo com as propostas pedagógicas das escolas, os professores trabalham orientados pelos livros didáticos, falam naturalmente usando palavras de breve compreensão, onde possam estabelecer comunicação com a turma. Em algumas vezes é preciso que o próprio professor se monitore em suas falas e escritas.

COVERSANDO COM AS CRIANÇAS

Ao inserir-me na rotina escolar, passei a conviver com as crianças nas salas de aula, nos corredores da escola, ficava observando enquanto faziam suas atividades de educação física na quadra de esportes e também na hora da merenda no refeitório. Procurava estar

sempre nos lugares que as crianças estavam presentes, fora da sala podia observar que conversavam mais com seus colegas brincavam, corriam pelos corredores e falavam de maneira bem coloquiais sem se preocupar se alguém as iria corrigir, e percebia que havia um entendimento com todos. Ao lado do bebedouro reúnem-se para discutir sobre o futebol que acabaram de jogar, quando um deles fala: “Tu viu o meu dibrá, agente quase perde o gol. Vamo, vamo que já vai começar”.

Já nas salas quando a professora estava fazendo leituras ou passando atividades, as crianças falavam menos, pois a professora os corrigia em suas falas e escritas; e sempre que podiam se aproximavam e conversavam comigo, faziam perguntas do tipo: “a senhora é professora ou estagiária?”; “Quanto tempo tu vai ficar aqui?”, me contavam histórias de suas famílias e colegas.

Os livros utilizados pelos alunos são com histórias e ilustrações o qual chama atenção das crianças, e elas aproximavam-se para comentá-las, e isso me fez mais próxima delas e procurava deixá-las bem à vontade. Em uma das salas duas meninas me mostraram um livro da turma da Mônica, o qual já tinham lido, há exemplo de BORTONI em seu livro em Educação em Língua Materna o qual fala do personagem Chico Bento, perguntei sobre historinha e fui indagando sobre as características dos personagens e o que elas achavam de suas falas, ao que me responderam: “A Magali é muito comilona, o Chico Bento fala caipira mas é porque ele mora no interior”, que para nós da cidade de Parintins é uma expressão para quem mora na área rural, e continuaram a descrever os personagens, o cebolinha em suas concepções é o que fala errado e engraçado, pois troca as letras “r” pela letra “l”, citaram um exemplo a palavra “Branco” e “Blanco”. E isso me fez refletir que as crianças tem um entendimento das diferenças na língua, e mais do que nunca precisam de educadores que fortaleçam essa conscientização.

ENTREVISTANDO OS PROFESSORES

As conversas com os professores, foram de maneira mais formal visto que, esses exercem um papel social, e na escola procuram monitorar suas falas e nas conversas sobre variações linguísticas suas respostas foram praticamente iguais, que são as diversas formas de falar uma mesma língua, e admitiram que tinham pouco conhecimento sobre o assunto, mas trabalham as questões sociais e incluem a fala em uma delas. E foi aplicado um questionário com oito perguntas direcionado aos professores e suas respostas sobre variações linguísticas, suas formações em língua portuguesa, como trabalham as competências linguísticas e

comunicativa dos seus alunos, e se isso influencia na construção da identidade social dos alunos, e por fim se eles trabalhariam uma reeducação sociolinguística.

Baseado em suas resposta fizemos uma breve análise que os educadores dessas series iniciais embora trabalhem as questões sociais, não são especializados em estudo sociolinguísticos e isso faz com que eles tenham pouco conhecimento de como trabalhar as questões das variações linguísticas em salas de aula. Ainda acreditam que as crianças devem aprende as regras gramaticais para escrever e falar corretamente. Os professores trabalham no dia a dia com práticas de leituras, produção de textos, e oralidade de acordo com as regras dos componentes curriculares. Sobre a proposta de trabalharem uma reeducação sociolinguística, dizem que precisam se aprofundar mais no assunto.

CONSIDERAÇÃO PARCIAL

A partir das análises sobre os estudos das variações linguística na escola pública de Parintins, foi possível fazer uma breve compreensão de como são trabalhados as questões das variações linguísticas em sala de aula, e como a sociolinguística torna-se uma disciplina fundamental para essa compreensão e interpretação dos fenômenos relacionados entre língua e sociedade; visto que a língua é um produto social e estar sujeitas as mudanças e transformações.

Nesse estudo podemos observar como os professores trabalham essas diferenças, como já foi dito anteriormente eles trabalham as questões sociais e a fala é uma delas, mais tem pouco conhecimento dos estudos de variações linguísticos principalmente de como ser tratada em sala de aula e como agir diante dos chamados “erros de português”. Seguindo os estudos de BORTONI (2004), “os educadores precisam de uma pedagogia onde os professores encontrem forma efetiva de conscientizar e identificar essas diferenças sem que haja prejuízo no processo de ensino e aprendizagem”.

Portanto diante desse estudo parcial busca-se ainda obter mais conhecimento observando outros grupos de alunos do ensino fundamental e outros espaços educacionais. Posteriormente esta pesquisa sobre se estenderá para outros espaços a fim de realizar estudos comparativos, bem como realizar um banco de dados da comunidade de fala no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. 1ª Ed.-São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua Materna: Letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Educação em língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALVET, Louis-jean. *Sociolinguística: Uma introdução crítica*; tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O CAMPO SEMÂNTICO “HABITAÇÃO” NAS CAPITALS PESQUISADAS NO PROJETO ALIB

Josevaldo Alves Ferreira (Universidade Federal do Pará)

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 1996 o Brasil tem tido os seus falares coletados, analisados e cartografados, mostrando as características próprias de cada região em vários níveis linguísticos: fonético-fonológico, semântico-lexical, prosódico, sintático, etc. Esse trabalho tem sido levado à frente por meio do projeto de construção do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Desse maneira, várias universidades do território nacional (UPBa, UFMG, UFRJ, UFPa, etc.) tem se engajado na produção do referido Atlas seguindo trâmites científicos na coleta, análise, tratamento e exposição dos dados colhidos pelo Brasil a fora. Para tal, a dialetologia tem se servido do método denominado geolinguística o “método por excelência da dialetologia e [que] vai se incumbir de recolher de forma sistemática o testemunho das diferentes realidades refletidas nos espaços considerados” (CARDOSO, 2010, p. 46).

Neste trabalho, então, procurar-se-á explicitar em que consiste o método empregado pela dialetologia na produção de cartas geográficas que deem um panorama sincrônico (e também diacrônico) de uma determinada área, método esse que o projeto ALiB utiliza no desenvolvimento de suas pesquisas na descrição do português falado no Brasil.

A dialetologia, por um certo período de sua história, preocupou-se somente em registrar as variedades de uma determinada língua levando em consideração o aspecto geográfico, deixando de fora de suas análises os aspectos sociais dos falantes, como a idade, o gênero, nível de escolaridade, etc. Assim foi nos primórdios de sua história, conforme pode-se constatar nos primeiros trabalhos publicados na Brasil como o Atlas Prévio dos Falares Baianos (Rossi, 1963), o Esboço de um Atlas linguístico de Minas Gerais (Zágari et al, 1977), só para citar alguns exemplos no Brasil.

A partir da década de 60 do século passado, esse olhar sobre as línguas sofreu uma grande alteração devido o advento dos estudos sociolinguísticos desenvolvidos, principalmente, mas não somente, por William Labov, nos Estados Unidos. Esse estudioso refutava a ideia de que as variações existentes nas línguas fossem resultado apenas de uma variação livre e, logo, não poderiam ser explicadas ou descritas de forma metódica pelos

estudiosos das línguas. Esse era o pensamento em voga à época. Para provar o contrário, William Labov assumiu a ideia de que as variações linguísticas estavam atreladas a aspectos sociais dos usuários das línguas e então iniciou uma série de pesquisas para corroborar sua tese. De posse desses conhecimentos produzidos pela chamada sociolinguística, a dialetologia ampliou seu escopo de trabalho aliando ao aspecto geográfico, aspectos sociais, em seus estudos. Assim, fatores antes ignorados ou passados despercebidos foram incluídos em sua metodologia de pesquisa, tais como o sexo, a idade, o nível educacional, a profissão, etc. , do falante e ,então, as cartas linguísticas produzidas passaram a apresentar um panorama mais fiel da realidade linguística de determinada comunidade, de maneira multidimensional ou pluridimensional, exatamente por averiguar mais de uma dimensão que não só a areal.

Conforme afirmado no segundo parágrafo acima, apresentar-se-á neste trabalho o modo como o projeto ALiB buscou utilizar o método denominado geolinguística na aquisição de dados para retratar os falares brasileiros. Além disso, mostrar-se-á um panorama dos resultados obtidos com a pesquisa a respeito da variação semântica-lexical nas capitais do Brasil que foram objetos de coleta de dados para o ALiB, no campo semântico habitação, pesquisa esta que está sendo desenvolvida como dissertação de mestrado na Universidade Federal do Pará sob a orientação do professor Abdelhak Razky.

1. O MÉTODO GEOLINGUÍSTICO UTILIZADO NA PESQUISA DIALETOLÓGICA

O projeto de construção do Atlas Linguístico do Brasil tem estado em prática desde 1996 quando, por meio da realização do seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, uma equipe de estudiosos de nosso vernáculo decidiu arregaçar as mangas e iniciar as pesquisas em busca de um retrato o mais fiel possível do falar brasileiro em relação à língua portuguesa. Nomes como Jacyra Mota (UFBa), Maria do Socorro Aragão (UECe), Mário Zágari (+ 2010, UFJF), Suzana Cardoso (UFBa), Vanderci Aguilhera (UEL) e Walter Koch (+2007,UFRS) fizeram parte do Comitê Nacional responsável pela elaboração e implementação do projeto.

Deve-se registrar que nesse momento alguns Atlas regionais já estavam produzidos ou em fase de produção. Aliás, os membros do comitê acima mencionado já estavam envolvidos com trabalhos de confecção dos Atlas de seus Estados ou região como o Atlas prévio dos Falares Baianos (Rossi, Isensee, Ferreira, 1963), o Atlas Linguístico de Sergipe (Ferreira et al, 1987) o Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais (Zágari et all, 1977), o Atlas Linguístico da Paraíba (Aragão, Menezes, 1984), entre outros. Esses trabalhos, no entanto,

tinham como característica abordarem os dados ressaltando apenas o aspecto geográfico, ou seja, focavam muito mais na construção de isoglossas que pudessem estabelecer os limites dos falares de uma determinada área.

A partir dos compromissos firmados pela comissão organizadora do projeto ALiB, a construção do Atlas Linguístico do Brasil deveria seguir outra perspectiva, qual seja, elaborar suas pesquisas de modo a verificar os falares do Brasil levando em conta aspectos outros que não só o geográfico. Estabelece-se, assim, a dialetologia multidimensional ou pluridimensional, que consiste na elaboração de Atlas que levem em consideração aspectos sociais dos informantes pesquisados, tais como o sexo (variável diagenérica), o faixa etária (variável diageracional), o nível educacional (variável diafásica) para, dessa forma, se ter uma visão mais ampla e próxima da realidade linguística do Brasil.

Nesse novo olhar dialetológico, os conhecimentos produzidos pela Sociolinguística são de sumo valor. Então as duas disciplinas – Dialetologia e Sociolinguística - unem-se para levar adiante o desejo de se construir um Atlas nacional pautado em uma metodologia mais abrangente, preocupada em mostrar resultados mais completos e profundos dos falares pesquisados. Entre os adeptos desse pensamento está Elizaincín que assim se manifesta a respeito dessa consórcio metodológico:

Aun reconociendo esta desigualdade “epistemológica” digámoslos así, ambas, la geo- y la sociolingüística presentaban fuertes posibilidades de que sus cauces confluyeran em algún momento ya que la concepcion general del lenguaje que ambas sustentan es, en el fondo, la misma, a saber, el lenguaje es un objeto móvil por definicion, altamente sensible a la acción e influencia de factores externos que imponen modificaciones o aceptación por parte de la comunidad usuaria de esse lenguaje. Elizaincín (2010, p. 18)

A esse respeito, ainda, nos ensina Callou (2010, p.35) “São, assim, dialetologia e Sociolinguística duas perspectivas de observação e análise da língua que não se opõem, mas sim se encontram e se complementam”. Assim, uma nova fase dos estudos dialetais no Brasil se funda e se caracteriza pelo novo prisma em que observa os fenômenos linguísticos em uma determinada região, conforme se apontou a pouco.

2. A MÉTODO GEOLINGUÍSTICO EM PRÁTICA NO PROJETO ALiB.

Conforme discutido na seção anterior, sabe-se que o projeto ALiB prima por um método de análise de seus dados numa perspectiva multidimensional. Assim, faremos agora um esboço dos parâmetros sociais dos informantes levados em consideração no referido projeto.

Composto por uma rede de inquéritos constituídos por 250 localidades em todo o território brasileiro, o projeto ALiB entrevistou 1.100 informantes com o seguinte perfil:

- a. Variável diageracional: A idade dos informantes varia entre duas faixas etárias, a saber: 18 a 30 anos e 50 a 65 anos.
- b. Variável diagenérica: 550 informantes do sexo masculino e 550 informantes do sexo feminino.
- c. Nível de escolaridade: informantes com nível fundamental incompleto (no máximo até a quarta série). As capitais constituem-se de 04 informantes com nível superior, além dos 04 de nível fundamental.

Além dessas características, esses informantes deveriam ter nascido na localidade objeto da pesquisa, não ter residido mais de um terço de sua vida fora e ter pais também naturais da própria cidade ou região.

As localidades (pontos de inquéritos) que fizeram parte do coleta de dados foram selecionadas seguindo padrões rígidos de escolha. Assim, levou-se em conta aspectos relativos “ao desenvolvimento sociopolítico, econômico e cultural de cada área sem a preferência por localidades isoladas e pouco desenvolvidas [...] e à exceção do Distrito Federal e de Palmas (TO), por serem capitais com poucos anos de fundação, inclui todas as capitais brasileiras”. (MOTA;CARDOSO, 2009, p.247).¹

Para as entrevistas foi utilizado um questionário constituído de perguntas relativas aos níveis fonético-fonológico (QFF) com 159 questões, semântico-lexical (QSL) com 202 questões², morfo-sintático (QMF) com 49 questões, de prosódia com 11 questões, de pragmática com 04 questões, de natureza metalinguística com 06 perguntas, além de 04 temas para que os informantes falassem espontaneamente, livremente, sem a preocupação de dar uma resposta a uma pergunta específica (discurso semidirigido) e um texto para leitura.

¹ Cabe salientar que foram consideradas, também, a rede de pontos proposta por Nascentes na sua obra “*Bases para a Elaboração do Atlas Linguístico do Brasil*” (1958;1961)

² O questionário semântico-lexical é dividido em 14 áreas semânticas que são distribuídos da seguinte maneira: 1. Acidentes geográficos 2.Fenômenos atmosféricos 3. Astros e tempo 4. Atividades agro-pastoris 5. Fauna 6. Corpo humano 7. Ciclos da vida 8. Convívio e comportamento social 9. Religião e crenças 10. Jogos e diversões infantis 11. Habitação 12. Alimentação e cozinha 13. Vestuário e acessórios 14. Vida Urbana

Dessa maneira, temos na pergunta 05 do questionário fonético-fonológico, por exemplo, o objetivo de verificar se há monotongação ou não nas falas dos informantes inquiridos. Vejamos:

05.CAIXA

5. *Quando se compra uma TV, um ventilador, um sapato, ele vem da loja dentro de que?*

Esperando-se como resposta o item lexical “caixa” observar-se-á o modo como esse item é enunciado, ou seja, [ˈkaiʃɐ] ou [ˈkaʃɐ].

Para citar um exemplo no nível semântico-lexical, temos a pergunta 39 do campo semântico atividades agropastoris, que assim é tratada:

39. TANGERINA / MEXERICA

... As frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão, e, normalmente, deixam um cheiro na mão. Como elas são?

PEDIR PARA DESCREVER, PARA APURAR AS DIFERENÇAS ENTRE AS DESIGNAÇÕES CITADAS PELO INFORMANTE.

Aqui tem-se a oportunidade de se verificar as possibilidades de variação do item lexical em questão em todos os Estados que são estudados pelo projeto, observando-se as possíveis relações que as respostas possam ter com o mundo cultural, social, regional etc. dos informantes.

Como exemplo do que se procura verificar com o QMS, pode-se citar a variação de uso de *tu* e *você* como pronomes pessoais da segunda pessoa do singular. Esse questionário precisa ser aplicado com bastante perspicácia - assim como os outros questionários também - por parte do inquiridor para levar o inquirido a fornecer exatamente a construção sintática que se pretende analisar. É comum a utilização de recursos como gravuras para levar o informante a fazer um determinado tipo de descrição, levando-o a enunciar uma estrutura que se pretenda analisar.

3. O CAMPO SEMÂNTICO HABITAÇÃO NO ALiB.

Conforme exposto a pouco, um dos campos semânticos do questionário semântico lexical do projeto ALiB, refere-se à área denominada habitação que é composta de 08 perguntas como se pode verificar no respectivo questionário abaixo:

HABITAÇÃO

168. TRAMELA

... aquela pecinha de madeira, que gira ao redor de um prego, para fechar porta, janela ...?

169. VENEZIANA

Quando uma janela tem duas partes, como se chama a parte de fora que é formada de tirinhas horizontais que permitem a ventilação e a claridade? *mostrar gravura.*

170. VASO SANITÁRIO/PATENTE

Quando se vai ao banheiro, onde é que a pessoa se senta para fazer as necessidades?

171. FULIGEM

... aquilo preto, que se forma na chaminé, na parede ou no teto da cozinha, acima do fogão à lenha?

172. BORRALHO

... a cinza quente que fica dentro do fogão à lenha?

173. ISQUEIRO/BINGA

Para se acender um cigarro se usa fósforo ou _____?

174. LANTERNA

... aquele objeto que se usa para clarear no escuro e se leva na mão assim (mímica)

175. INTERRUPTOR DE LUZ

Como se chama o objeto que fica nas paredes e serve para acender a lâmpada?

Então, observar-se-á a diversidade lexical dos itens constantes do questionário acima que foram coletados nas capitais que fizeram parte da rede de pontos de coleta de dados do projeto em questão.

Os dados que serão investigados nessa pesquisa foram coletados pela equipe do projeto ALiB e conforme um dos objetivos do projeto como um todo, esses dados podem ser usados por pesquisadores tanto da área de linguística como de áreas outras como a antropologia, a sociologia, educação, etc.

Assim após um minucioso trabalho de tratamento dos itens coletados, com a transcrição grafemática e a transcrição fonética³, os mesmos serão organizados em tabelas para que se possa organizar e comparar a produção dos itens lexicais do campo semântico em estudo para se verificar a variedade, a riqueza sinonímica dos mesmos nas capitais brasileiras. Essa variedade será observada de vários ângulos. Assim, variáveis diastráticas e diatópicas serão levadas em conta nesse estudo. A primeira, como já se comentou, se encarregará de notar a influência que o gênero, a idade e o nível educacional exercem nas respostas dadas. A

³ O trabalho de transcrição grafemática e fonética dos dados já havia sido feito por colaboradores do projeto.

segunda, será apresentada por meio de mapas que busquem mostrar a existência de determinadas lexias buscando notar a sua ocorrência ou não em outra localidade. Segundo Rossi (1967, p. 88-89 APUD Cardoso, 2010, p. 45) “o fato apurado num ponto geográfico ou numa área geográfica só ganha luz, força e sentido documentais na medida em que se preste ao confronto com o fato correspondente – ainda que por ausência - em outro ponto ou outra área”. A seguir tem-se a amostra de uma tabela em que os dados são organizados para posterior análise e construção dos gráficos e mapas.

Quadro 01- tabela de dados ALiB.

Estado	Localidade	Nº Questão	Inf.	1ª resposta	2ª resposta	3ª resposta
Amazonas	Manaus	170	1	no vaso		
			2	vaso sanitário	privada	
			3	vaso	vaso sanitário	
			4	vaso sanitário		
			1	vaso	privada	
			2	privada	sanitário	
			3	vaso sanitário	privada	sintina
			4	vaso	privada	cagadoro

Fonte: ALiB.

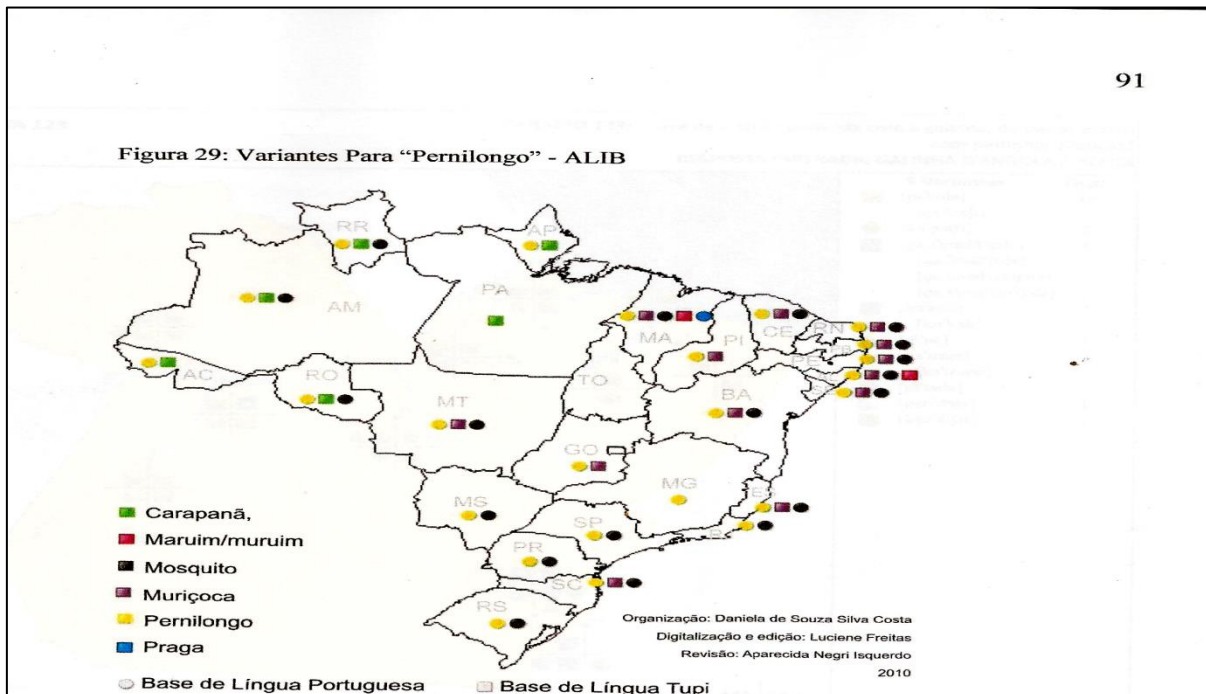
A tabela acima está apenas parcialmente reproduzida. Além dos itens constantes na mesma, tem-se ainda células que constam os nomes dos responsáveis pela pesquisa de campo para coleta de dados, além dos pesquisadores, colaboradores que trabalharam na revisão dos materiais. No campo relativo às respostas, ao invés de três colunas, há cinco, para que se possa anotar o máximo possível de informações caso o informante disponha de uma variedade ampla de respostas para o item lexical examinado.⁴

Com relação à coluna sobre os informantes, os número representam as variáveis diastráticas. Os quatro primeiros números referem-se aos informantes que fazem parte do grupo dos menos escolarizados. Alternam-se em um homem e uma mulher (01 homem; 02 mulher) pertencentes a primeira faixa etária de idade. Os número 03 e 04 aludem, por sua vez, a um homem e uma mulher pertencentes à segunda faixa etária de idade. O mesmo raciocínio pode ser feito para os quatro últimos números, porém, com o adendo de que eles representam falantes com nível superior de educação. Tem-se a seguir um exemplo de carta relativa a todo

⁴ Por motivo de espaço na página, optou-se por reproduzir apenas parte da tabela, visto que sua representação total acarretaria o uso de uma fonte demasiadamente minúscula.

o território nacional mostrando as variantes para a lexia pernilongo. Observe-se, porém, o aspecto monodimensional do mapa:

Figura 01: variantes para “pernilongo” – ALiB.

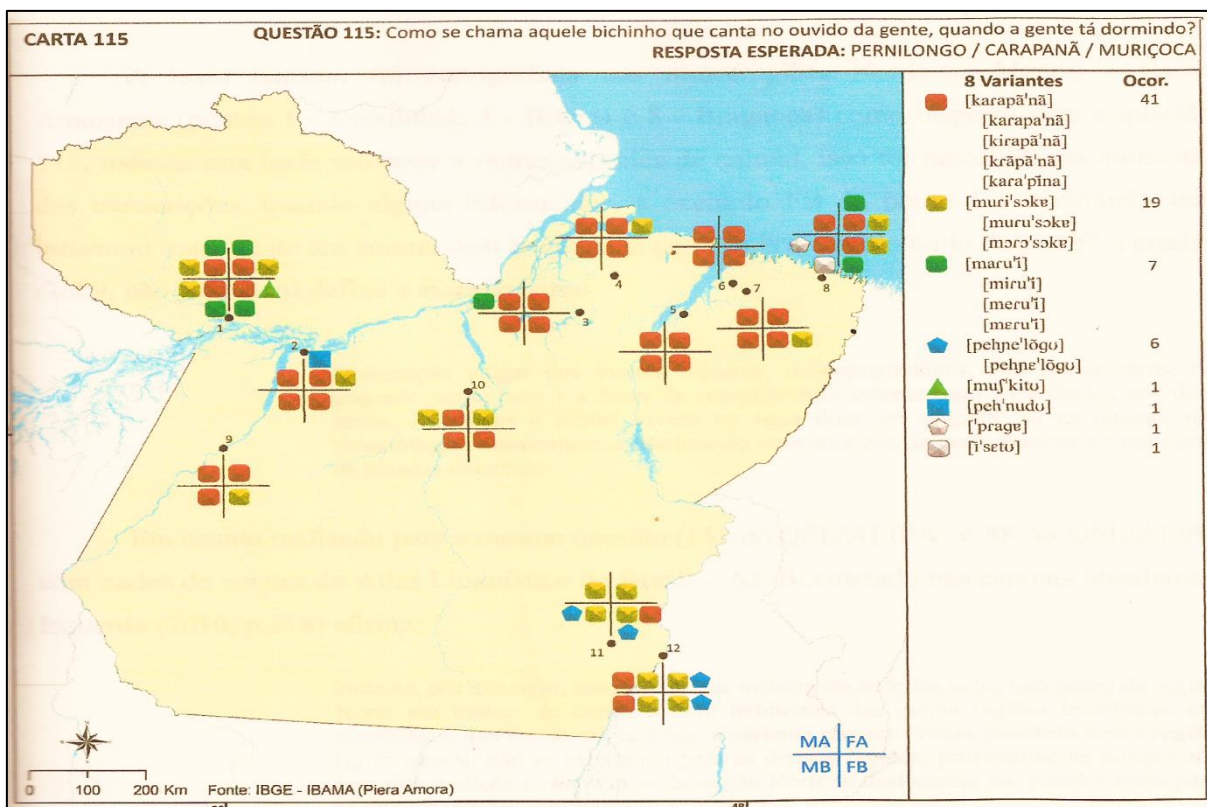


Fonte: Isquerdo *et al* (2010) APUD Guedes (2012)

Como uma amostra de um trabalho pluridimensional, vejamos um exemplar relativo à variação lexical na zona rural do Pará para a mesma lexia do mapa acima:

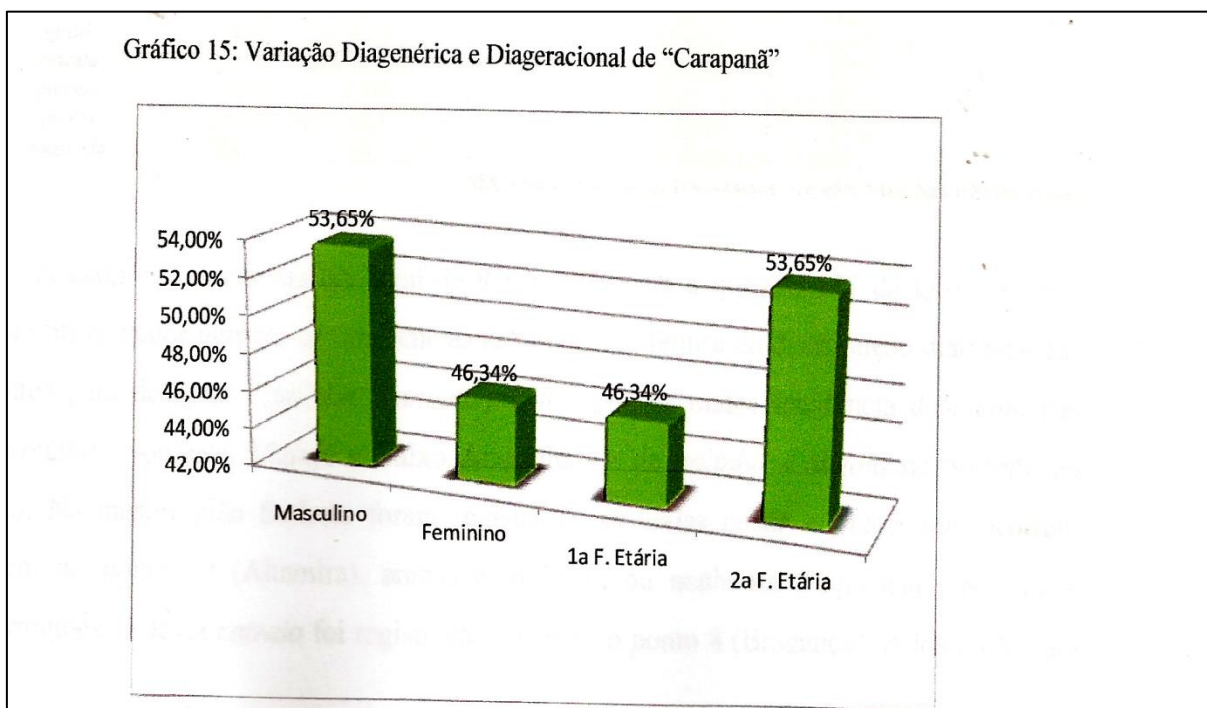
Figura 02: Variantes para “pernilongo” - ALiPa.⁵

⁵ Localidades abordadas no mapa: 1. Oriximiná 2. Santarém 3. Breves 4. Anajás 5. Abaetetuba 6. Santo Antônio do Tauá 7. Castanhal 8. Bragança 9. Itaituba 10. Altamira 11. Redenção 12. Conceição do Araguaia



Fonte: Guedes (2012)

Figura 03: Variação Diagênérica e Diageracional para “carapanã” – AliPA.



Fonte: Guedes (2012)

CONCLUSÃO

Os estudos dialetológicos multidimensionais tem dado um panorama da língua portuguesa falada no Brasil de norte a sul, de leste a oeste. O registro das variedades correntes no país é o mínimo que se pode fazer em busca de uma melhor compreensão dos rumos que a nossa língua portuguesa está tomando em seus vários níveis, de modo que essas informações possam beneficiar todos os interessados no maior patrimônio de um povo: a língua.

Em tempos de “aldeia global”, em que as línguas dos países mais poderosos economicamente exercem considerável influência nas línguas de nações que estão na periferia da economia mundial, buscar documentar os falares desses últimos torna-se questão primordial. Claro que os caminhos que uma determinada língua pode seguir não será resultado excepcionalmente do contato com outras mais importantes política e economicamente. Longe de nós pensar assim. Desse modo, levando em conta fatores que possam estar envolvidos na vida de uma língua (fatores diatópicos e diastráticos), tem se desenvolvido pesquisas que possam oferecer a comunidade interessada aspectos importantes para se compreender as variedades do português brasileiro. Assim, professores de língua portuguesa, linguistas, antropólogos, alunos de graduação e pós-graduação, lexicólogos, lexicógrafos, gramáticos, etc. tem material farto para seus estudos e a dialetologia, então, cumpre o seu papel social ao colaborar com todos os estudiosos mencionados acima. Veja-se que, mais que apenas registrar os fatos, suas pesquisas tem relevância que extrapolam seu próprio campo de saber.

Procurou-se nesse breve trabalho apontar os caminhos que deverão ser seguidos para a composição da análise dos dados sobre o campo semântico “habitação” nas capitais investigadas pelo ALiB. Objetiva-se, ao concluir tal tarefa, chegar o mais próximo possível à realidade dos fatos, apresentando uma visão mais nítida do momento em que nossa língua atravessa. Além disso, esperamos que estas linhas tenham ajudado a compreender um pouco mais sobre a método dialetológico assim como sua contribuição para os estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

CALLOU. Dinah. Quando a dialetologia e a sociolinguística se encontram. In: **Estudos Linguísticos e Literários**, nº 41, Salvador. Programa de pós-graduação em língua e cultura,

programa de pós graduação em literatura e cultura da universidade federal da Bahia, janeiro-junho. 2010.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marciolino. – São Paulo: Parábola, 2002

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo. Parábola editorial, 2010.

ELIZAINCÍN, Adolfo. Socio y geolinguística: Nueva alianza em los estudios sobre el uso lingüístico. In: **Estudos Linguísticos e Literários**, nº 41, Salvador. Programa de pós-graduação em língua e cultura, programa de pós graduação em literatura e cultura da universidade federal da Bahia, janeiro-junho. 2010.

GUEDES, Regis José da Cunha. Estudo geossociolinguístico da variação lexical na zona rural do estado do Pará. 2012. 189f. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2012.

MOTA, Jacyra Andrade. CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A construção de um atlas lingüístico do Brasil: o percurso do ALiB. In: **SIGNUM: estudos da linguagem/centro de letras e ciências humanas**, Universidade estadual de Londrina – nº 1 (1998) – Londrina: Ed. UEL, 1998.

RAZKY, Abdelhak (org). **Estudos geo-sociolinguísticos do Pará**. Belém: Grafia, 2003

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chellini *et alii*. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006, 280 p.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10ª. ed. – São Paulo: contexto, 2010.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

UM OLHAR SOBRE OS DISCURSOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA DE CIÊNCIAS

Josiano Régis Caria (ESBAM – regis.esbam@uol.com.br)

Introdução

Este trabalho surgiu a partir do interesse em perceber os discursos que o sujeito docente produz em sala de aula, as imagens que possui do outro, bem como do Ensino de Ciências que perpassa o seu trabalho. Para embasamento da pesquisa buscamos referências teóricas cujo objeto de estudo fosse o discurso, o qual é bastante debatido por pesquisadores não somente da área da linguagem, Linguística ou Analistas de Discurso. As pesquisas pautadas no discurso trouxeram novas possibilidades de compreensão das significações do Ensino de Ciências em sala de aula e além dela, deslocando o foco para as dimensões comunicativa e constitutiva do processo de ensino-aprendizagem (MACHADO, 1999; MORTIMER e SCOTT, 2002).

Baseados no que foi acima apresentado e levando-se em consideração que existe diferença entre a posição-professor e dos alunos e que as mesmas constituem as imagens, interferem nos discursos dos sujeitos e conseqüentemente na dinâmica de sala de aula objetivando uma mudança da realidade educacional, bem como os sujeitos que estão na sala de aula também fazem parte de um contexto histórico-ideológico constituído por diversos outros discursos que produzem sentidos e refletindo sobre nossa posição como pesquisador-docente-aluno, evidenciando nossa pluriposição discursiva e ideológica, surgiu o seguinte problema: como acontece o processo de produção dos sentidos a partir da aplicação de atividades de ensino realizadas pelo professor de Ciências e alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de Manaus sobre o Ensino de Ciências?

Para o delineamento do percurso investigativo, criamos como desdobramento do problema, o seguinte objetivo geral: entender o processo de produção de sentidos a partir da aplicação de atividades de ensino realizadas pelo professor de Ciências e alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de Manaus sobre o Ensino de Ciências e como objetivos específicos: articular, a fim de fundamentar teoricamente a pesquisa, os conceitos de Ensino de Ciências, discurso e trabalho docente; identificar os discursos e imagens que os sujeitos da pesquisa produzem acerca dos processos de ensinar e aprender Ciências e do trabalho de docência e elaborar, a partir da análise de dados coletados por meio das técnicas de pesquisa, atividades de ensino que contribuam para o Ensino de Ciências.

aspectos teóricos- metodológicos e discussões

Basicamente a pesquisa foi organizada em três etapas: Na primeira observamos de que forma era desenvolvido o Ensino de Ciências na escola, bem como as imagens que os sujeitos partilhavam de si e entre si, depois propusemos e aplicamos com alunos e professor, a partir dessa análise, atividades de ensino sobre Ensino de Ciências e a terceira etapa consistiu em **entender**, a partir dos itens anteriores, o processo de produção dos sentidos.

Este trabalho insere-se no quadro geral das pesquisas de cunho qualitativo, que se concentra em cuidados metodológicos sem negar a subjetividade dos processos de investigação, de caráter bibliográfico e foi realizado em uma Escola Pública Estadual da Zona Sul de Manaus em que os sujeitos da pesquisa foram 48 alunos do 9º Ano, que denominamos de grupo A, e o respectivo professor de Ciências (P). Eles foram divididos em três grupos escolhidos por similaridade, o primeiro grupo foi constituído pelo professor da disciplina de Ciências e o segundo grupo por alunos, ambos os grupos vinculados ao 9º Ano 01 do Ensino Fundamental. O terceiro foi formado pelos sujeitos da equipe pedagógica da escola, a saber: a gestora e a pedagoga do turno da tarde.

Para efeito de categorização e por questões éticas os integrantes de cada grupo, acima apresentados, serão mencionados no trabalho, respectivamente, como: P(número); A(número) e E(número). Entretanto, para efeito de análise dos dados, além da categorização utilizamos a forma-sujeito e a posição de onde o sujeito fala, para buscarmos não um sentido verdadeiro e único, mas sentidos possíveis e reais no movimento e interação do discurso, tendo em vista que “o sujeito linguístico para a AD é um pressuposto e não o objetivo de seu estudo, embora se deixe analisar em uma fase anterior” (MAINGUENEAU, 1997, p.34).

Para compreensão dos fenômenos e situações que envolvem as atividades realizadas, bem como o comportamento e discursos que circulam entre os sujeitos da pesquisa realizamos observação direta na vida real (ANDRADE, 2005) e para coleta dos dados referentes ao grupo de professores (P) aplicou-se, como instrumento de pesquisa, duas entrevista semiestruturadas com cinco questões abertas e com a gestora e a pedagoga da escola com o objetivo de realizarmos uma triangulação dos dados obtidos aplicamos uma entrevista semiestruturada.

Todas as atividades, as quais mencionamos anteriormente, foram construídas durante o processo de investigação e embasadas pela entrevista com a equipe pedagógica, entrevistas iniciais com os professores, observações realizadas durante a nossa permanência no ambiente escolar, pelas conversas informais com os alunos da turma pesquisada, a partir dos conteúdos programáticos estabelecidos pela SEDUC para o Ensino de Ciências no 9º Ano do Ensino

Fundamental, pelas orientações de Bordenave e Pereira (2010) quanto à aplicação e seleção de atividades de ensino e tinham o intuito de relacioná-las aos conhecimentos adquiridos com os conteúdos sistemáticos trabalhados em sala de aula pelo professor de Ciências, incentivar os alunos, além de que elas se inter-relacionassem.

Pensamos também, em relação às atividades, fazer com que o papel do professor e da ciência fosse o menos visível possível, não os neutralizando, mas que assim pudéssemos confrontar os alunos com uma situação-problema, fazê-los colher a informação necessária, observar, medir etc. (POZO e CRESPO, 2009).

Após a prática na Horta Escolar, na sala de informática, à visita ao Bosque da Ciência e ao Zoológico do CIGS, aplicamos atividades com os alunos, em sala de aula. Para isso dividimos a turma em grupos de cinco componentes - para melhor organização, observação do comportamento e falas dos discentes – e explicamos as regras de cada jogo, mas procuramos não interferir nas respostas dos discentes nem no processo das atividades, não objetivando uma pseudoneutralidade do pesquisador e sim uma observação mais sistemática, pois, acreditamos que a consciência de que podem ser produzidas interpretações diferentes daquelas mais aceitas cientificamente (discurso autorizado) favorecem a construção de novos olhares para o Ensino de Ciências e para a relação professor, aluno e conhecimento (SOUZA; LINSINGEN e GIRALDI, 2008, p. 6).

Buscamos nessa análise, não um sentido verdadeiro a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa, buscamos sim, compreender sentidos que por nós são possíveis de serem interpretados observando uma determinada materialidade linguística que é a própria usabilidade da língua, pois, “[...] a Análise de Discurso não objetiva neutralizar as interpretações [...], porém visa construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos, a ação estratégica de um sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 148). Assim, ao se colocar a língua em movimento existe a possibilidade de interpretações outras, porém, isso “[...] não quer dizer que de qualquer enunciado pode-se extrair qualquer significação” (POSSENTI, 2008, p. 68).

Dessa forma, para orientarmos nossa busca dos sentidos produzidos pelos alunos e professor sobre o Ensino de Ciências, nos perguntamos: por que P1 e os alunos se expressaram desta forma e não de outra? De que posição estão falando? Quais sentidos estão produzindo? Qual imagem fazem do outro sujeito? Essas questões orientaram nossa interpretação em relação aos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e visaram

responder à segunda questão norteadora da investigação e conseqüentemente alcançarmos o segundo objetivo específico da mesma (ORLANDI, 2007)

As condições de produção da entrevista foram dadas pela instituição de ensino. E Ressaltamos que não seguimos a ordem das perguntas aplicadas por meio das entrevistas para realizarmos as análises. Elaboramos tabelas com categorias, conforme orientação de Crosswell (2010), e depois ordenamos as respostas dos sujeitos dentro delas, para que pudéssemos não apenas fazer as análises de cada pergunta, mas termos uma visão geral do que estávamos interpretando. Dessa forma, poderíamos observar as várias respostas de vários sujeitos por categorias.

Os discursos circundantes

Para identificarmos as imagens do professor de Ciências do 9º Ano do Ensino Fundamental, tomamos por referência a afirmação de Arroyo (2000) de que a Escola Básica, seu cotidiano, a relação com as comunidades, com as famílias, com os educandos reforça o tecido secular de fios e interesses políticos, sociais, religiosos, culturais em que foi tecido o trabalho docente, e reforça o próprio imaginário que de si mesmos tem os mestres da Educação Básica, isto é, a imagem do trabalho docente é consequência de uma historicidade, muito embora os próprios professores e os alunos não a percebam.

Ao propormos iniciar nossa discussão pelas imagens que alunos e o próprio docente P1 têm de professor de Ciências o fazemos porque não há possibilidade de identificarmos as imagens que os alunos têm de si sem que se observe a imagem que os alunos fazem do professor (ORLANDI, 2007), portanto, informalmente durante os intervalos das aulas conversamos com os alunos da turma 9º Ano 01 quanto às atividades de Ensino de Ciências que foram mais interessantes para eles e que comentaram:

A1- “A gente não fez nenhuma experiência assim, nem atividade... Ele não, ele, ele só faz, ele manda fazer e quer prova. É isso”;

A2- “Ah, não é que ele... Ele não, ele não leva a gente, assim, pro laboratório, mas aí, ele manda a gente ir na frente. Aí a gente apresenta cartaz, aí explica um pouco, aí ele dá nota”;

A3- “É, ele, ensina assim, deixa eu ver... A velocidade, às vezes tem o cálculo. É bem difícil. Só que a gente não sabe. Acho que ele passou umas duas vezes só”;

A4- “Teve mais esse negócio de tarefa, só pesquisa mesmo”.

Conforme a fala de A3 a Ciência é difícil porque é ensinada com dificuldade, pois está atrelada ao discurso legitimado de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o não possuidor “a gente não sabe” (A3).

Esse modo de ensinar Ciências e que produz dificuldade na aprendizagem dos alunos está pautado na exercitação a qual causa repúdio à disciplina, como identificamos na fala de A4, e conseqüentemente cria a imagem de que o professor se preocupa mais com a nota do que com o conteúdo, com o assunto a ser ministrado, como podemos observar no dizer de A1 e A2, isto é, de um professor autoritário, tradicional e descompromissando com o ensino tampouco com o aprendizado dos alunos.

Após fazermos a pergunta para P1 a respeito de qual foi a atividade mais significativa desenvolvida no Ensino de Ciências na turma de 9º ano, respondeu:

P1: (1) “Bem [...] é aquilo que falei para você, (2) se nós tivéssemos tempo para trabalhar outras atividades como foi feito essas atividades né? seria ótimo. Mas, infelizmente nós somos muito limitados né? (3) Então o professor de ciências seria mais um articulador de instigar no aluno uma curiosidade e dentro dessa curiosidade trabalhar a prática né? (4) Se torna muito mais interessante as aulas e a aprendizagem é maior com certeza que ele assimila bem melhor do que esse ‘blá blá blá’ em sala de aula e resumindo a livro e quadro, livro e quadro”.

O docente P1 posiciona-se como professor de Ciências quando diz em (2) “se nós tivéssemos tempo para trabalhar outras atividades como foi feito essas atividades né? Seria ótimo”, porém, logo em seguida se distancia dessa posição ao criar a imagem do professor de Ciências ideal, quando diz que (3) “o professor de ciências seria mais um articulador de instigar no aluno uma curiosidade e dentro dessa curiosidade trabalhar a prática, né?”, terminando com o “né?” também coloca em julgamento o que imagina ser o ideal.

A imagem de um professor de Ciências ideal não condiz com o trabalho docente de P1, já que é uma idealização e não o que de fato acontece nas salas de aula quando do Ensino de Ciências. Assim, ao produzir esse discurso, o professor repete inconscientemente o que acreditamos ser fruto das teorias educacionais que foram ditas e esquecidas pelo docente durante sua formação acadêmica, ou mesmo durante suas contínuas formações e que condiz com o esquecimento n.º 2 formulado por Pêcheux (1995, p.173) o qual “todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior de uma formação discursiva que o domina [...] formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase”.

Essa imagem ideal também aparece pelo fato de que apesar de utilizarem um discurso autorizado em classe, atualmente os professores não dispõem mais do recurso simbólicos do “saber magistral” para legitimar sua ação (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 148), por isso a necessidade de idealizar alguém que seja o portador desse saber.

Ao P1 transitar entre o “eu” e o “nós”, fala, portanto, a partir de duas formações discursivas, o que produz significados no seu dizer e ainda reafirma que as aulas de Ciências se limitam a problemas de lápis e papel, ao enunciar que (4) “a aprendizagem é maior com certeza que ele assimila bem melhor do que esse ‘blá blá blá’ em sala de aula e resumindo a livro e quadro, livro e quadro...”.

Observamos que o deslize ‘blá blá blá’ → ‘teoria’ e livro e quadro, livro e quadro → ‘teoria’ significam diferentemente, apesar de serem enunciadas pelo mesmo sujeito e em uma mesma condição de produção. Ao produzir em sua fala ‘blá blá blá’ interpretamos que se o professor falasse a palavra teoria estaria pautado no discurso pedagógico de formação tradicional, que utiliza apenas a teorização para dizer que a teoria deva ser evitada, mas que evidentemente não pode se despir dela, conseqüentemente o professor não a usa como palavra porque necessita dela no seu trabalho docente. Contudo, ao dizer “livro e quadro, livro e quadro” produz um deslizamento interno no que tange ao sentido que dá à palavra teoria. Esse segundo sentido é atribuído à complementação do sentido anterior e repetição do mesmo.

Apesar de ainda se notar a impregnação do discurso pedagógico no seu dizer quando afirma que “Eu vejo dessa maneira aí. Tu orienta, e ele, dentro dessas orientações, ele vai buscar pra jogada da sua prática, prática do dia-a-dia, prática de vida” (P1), identificamos o discurso mercadológico, determinado pela ideologia social em que,

A função dos professores não consta mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e o conhecimento cujo valor está na utilidade (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 147).

O docente ao mencionar o eu e o tu no seu dizer faz um movimento contínuo do concreto ao abstrato, condizente ao imaginário de identificação em que, segundo Pêcheux (1995, p. 128), o sujeito simula o dizer do outro, em outras palavras: “se eu tivesse onde tu te encontras eu veria e pensaria o que tu vês e pensas”. Antecipa (ORLANDI, 2007, p. 39), portanto seu dizer à imagem que ele faz do pesquisador para formular aquilo que pensa que seria o correto para o investigador e que influencia seu dizer.

Após perguntarmos durante a entrevista sobre como ele, professor de Ciências, desenvolvia suas aulas, objetivando analisarmos sua posição-sujeito, também identificamos a imagem que o mesmo formulou dos alunos. Segundo P1: “Eu que sou uma pessoa que gosta de atíçar a curiosidade deles para que eles perguntem mesmo é porque eles às vezes são muito ‘vaquinhas de presépio’ como eu falo para eles. Eu chego aqui o professor fala e eles só ficam balançando a cabeça que sim”. Na tentativa de dizer que possibilita ao aluno ter voz ativa no processo educacional, conforme podemos observar na fala de P1 acima, ele acaba por silenciar o dizer que não dá essa oportunidade, já que determina o que os alunos devem fazer e pensar, colando-os no lugar que ele pensa que eles devem permanecer: na posição de aluno passivo.

Para distanciar a interpretação de que ele realiza essa persuasão utiliza-se do equívoco de se posicionar por meio de um sujeito individual e um sujeito genérico que, segundo Lacan (1986, p. 103), representa o Outro, filiando-se a formações discursivas diferentes, mas que estão vinculadas à mesma formação ideológica, isto é, ao falar como sujeito genérico tenta esconder o fato de que acontece esse tipo de atitude passiva por parte dos alunos quando ele está ministrando aula, pois mesmo não querendo dizer, diz, já que “[...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras”(ORLANDI, 2007, p. 34).

Como efeito de sentido desse não dizer acrescenta todos os professores de todas as disciplinas na sua fala, quando comenta que “o professor fala e eles só ficam balançando a cabeça que sim”, quer dizer que todos os professores comentam a mesma coisa, mas o que acontece é que os alunos se sentem desmotivados para aprender Ciências, e não estão motivados porque não aprendem (POZO e CRESPO, 2009). No entanto, após a aplicação das atividades de ensino com a turma do 9º Ano 01, de acordo com P1: “[...] eles se tornaram mais interessados” e “senti um interesse muito grande deles”, mas o professor passou a utilizar a motivação que os alunos passaram a ter para a aprendizagem de Ciências como inversão de interesses, pois falava que os alunos tinham que fazer as tarefas (exercícios) para poderem participar das atividades desenvolvidas por este pesquisador, como observado em: “Eles (alunos) tinham que fazer as atividades pra poder ir, então tinham um interesse maior pela disciplina” (P1).

Busca-se a motivação e o interesse dos alunos pela aprendizagem de Ciências, mas ao alcançá-la, usa-os para que os alunos façam as tarefas? Geralmente o que acontece é o que Pozo e Crespo (2009, p. 41) comenta a respeito do valor da Ciência para o aluno: “que valor

ou interesse pode ter a ciência para o aluno? Em primeiro lugar, pode estudar ciência porque isso vai lhe dar acesso a coisas que realmente valoriza, alheios àquilo que está aprendendo (aprovação, uma bicicleta, uma viagem, etc.)".

O que aparece é a voz do professor como representante da sociedade, da educação e de seus interesses, portanto, legitimada pela escola, já que “a instituição escolar é a instância legitimadora do dizer do discurso. O professor fala em nome de..., decorrendo dessa polifonia uma relativa neutralização da voz individual. Trata-se das relações de saber e de poder em jogo” (GUIMARÃES, 2009, p. 119). Nesse sentido, o docente faz com que os alunos respondam ao que a sociedade determina que seja importante para eles, isto é, um desejo socialmente definido, legitimado pela voz do professor cujo discurso carrega sempre algumas significações específicas da estrutura social, visto que o sujeito está imerso nessa estrutura, produzindo e reproduzindo não só as relações sociais, mas ainda as relações de poder e a dinâmica de um grupo sobre o outro (GUIMARÃES, 2009, p. 97).

Esse jogo de poder corrobora o que Pozo e Crespo (2009, p. 41) afirma: “o aluno quer ser aprovado mais do que aprender e para isso vai estudar o que lhe for pedido”, e que podemos observar nas falas das alunas A1 e A2 abaixo:

“Eu, não, é que, é. Tipo, atrás do que ele pede? Vou.” (A1, 2010)

“Aí eu tava lendo, aí eu aprendi só um pouco, né! Porque ele só manda a gente fazer exercício do livro” (A2, 2010)

A partir dessa análise podemos interpretar, como um dos sentidos possíveis, de que a imagem que o professor faz dos alunos e que ratifica a ideia de Pozo e Crespo (2009) é que: o aluno é um sujeito passivo, desmotivado e por isso não aprende, mas que se tornou interessado e motivado a partir da aplicação das atividades de ensino elaboradas.

Como as atividades de ensino contribuem?

Neste ponto da análise, consideramos importante colocar num mesmo espaço de busca dos sentidos os cinco alunos e o professor entrevistado, para poder apresentar em suas falas a paráfrase e a polissemia, por intermédio dos deslizamentos de sentidos produzidos.

Ao enunciarem, os sujeitos pensam que seu dizer só poderia ser dito daquela maneira, portanto, inscrevem-se em uma formação discursiva, que segundo Orlandi (2007, p. 43) “[...] é aquilo que a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito”, e imaginária, dando sentido a sua realidade educacional e ao fazer isso sem perceberem são atravessados pela ideologia a qual tem uma grande capacidade de mobilizar as pessoas e as massas, enquanto espelha uma visão de

mundo, uma diversidade de valores, ou melhor, um juízo de valor sobre essa ou aquela situação (FREIRE, 2006; GUIMARÃES, 2009).

Então, para podermos analisar os sentidos e discursos produzidos pelo professor e pelos alunos a respeito das atividades de ensino aplicadas, pedimos ao docente e aos alunos que fizessem um comentário sobre as mesmas, já que “é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (ilusão da entrevista in loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentido estão ali presentificados” (ORLANDI, 2007, p. 32).

O professor P1 respondeu que: “Todas as atividades foram válidas para complementação dos conteúdos deles, né? porque isso é a vivência prática deles, né? então nada melhor do que a teoria juntar com a prática né? e se torna até melhor para o aprendizado deles. Unir o útil ao agradável a aprendizagem se torna até mais divertida mais fácil para eles assimilar, pois é uma coisa fora do cotidiano deles de sala de aula” (grifo nosso).

Percebemos através dessa fala que as atividades para o professor são apropriadas, contudo, ao falar na posição-professor, a partir da posição discursiva pedagógica, que determina o seu dizer, ante a análise das atividades desenvolvidas por este pesquisador faz uso da preposição “para” parafraseado a preposição “mas”. Para a (ORLANDI, 2007) silêncio é uma forma diferente de significar, mas não é o vazio: o silêncio significa.

Assim, para o docente, as atividades não passam de complementação dos conteúdos teóricos ministrados por ele, confirmando o uso apenas de teoria na sala de aula, quando diz que a prática “é uma coisa fora do cotidiano deles de sala de aula”, isto é, silencia para significar, contudo, para que a linguagem signifique, ela precisa atualizar sentidos desse silêncio, e ao mesmo tempo, precisa recusar alguns sentidos, pois não é possível dizer dois ou mais enunciados ao mesmo tempo. Sendo assim, não utiliza atividades práticas na aula de Ciências, mas diz ser importante a teoria ser unida à prática ao mesmo tempo em que significa a mesma como sendo válida e melhor.

Outro sentido atribuído pelo docente é que as atividades são práticas, mas que são apenas destinadas à aprendizagem dos alunos. Podemos interpretar dessa maneira a partir da frequente menção ao sujeito-outro: aluno, por meio do pronome “ele” ou “deles”, conforme podemos identificar nos fragmentos de P1: “complementação dos conteúdos deles; prática deles; aprendizado deles; eles assimilar; fora do cotidiano deles de sala de aula”. Isso quer dizer que as atividades desenvolvidas não influenciaram ou tiveram repercussão sobre o trabalho do professor e que o mesmo se exclui da participação e aceitação.

Além disso, analisando a partir da formação discursiva pedagógica (ORLANDI, 2007), observamos que ao professor dizer que “a aprendizagem se torna até mais divertida mais fácil para eles assimilar”, filia-se a uma rede de sentidos em que o professor transmite e o aluno recebe, isto é, o aluno “grava” com mais facilidade e de forma divertida quando utiliza as atividades.

Portanto, o sentido gerado pelo professor para as atividades desenvolvidas pode assim ser representado por deslizamentos, já que há uma quebra no sentido atribuído, que passa a ser outro diferente.

Ao produzir o discurso: “Um ponto positivo é esse de que surtiu um interesse maior pela disciplina né e o ponto negativo é de que **(5)** deveria ter mais atividades dessas né extraclasse né fora da sala de aula infelizmente a própria escola não dispõe de verbas ao mesmo tempo **(6)** a gente não pode ausentá-los da sala de aula por muito tempo porque tem as outras disciplinas também e até pelo tempo do professor que ainda se limita ao espaço escola. Se nós tivéssemos ao menos um tempo destinado, por exemplo, um tempo vago até mesmo da escola e se construísse material seria legal, mas infelizmente a gente é muito limitado na escola e fora da escola”.

No fragmento **(5)** da fala de P1(2010): “[...] deveria ter mais atividades dessas [...]” critica o sistema educacional brasileiro, mais especificamente o distanciamento entre as Universidades e o Ensino Fundamental. O sujeito do discurso produz a imagem do pesquisador como representante de uma Instituição de Ensino Superior através do programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, que deveria produzir resultados a partir das pesquisas desenvolvidas nas escolas.

Inscribe-se, portanto em duas formações discursivas: política e pedagógica. Defendendo a melhoria das políticas educacionais destinadas aos alunos e que a escola sozinha não pode resolver, bem como discute a falta de tempo. Porém, ao comentar sobre a relação tempo destinado a planejamento e preparação de atividades, tanto em meio escolar quanto fora dele, rompe com a perspectiva de que a escola está inserida no meio social e vai de encontro ao que é defendido por Tardif e Lessard (2009, p. 44) de que “a organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita”. Produz, portanto, um efeito negativo quanto ao modo como o professor percebe a escola, seu próprio trabalho e o aluno, distanciando-os.

Segundo o docente, mesmo que lúdicas e motivadoras as atividades não são frequentes e nem podem ser, pois, (6) “a gente não pode ausentá-los da sala de aula por muito tempo porque tem as outras disciplinas também e até pelo tempo do professor que ainda se limita ao espaço escolar” (P1).

Acreditamos que o professor ao mencionar a palavra tempo não se referia ao Cronos, mas aos seguintes deslocamentos a partir dos sentidos dos três tempos: O tempo escolar como cobrança dos conteúdos a serem ministrados; Como carga de trabalho, isto é, atrelado à quantidade de turmas, de turnos, o volume de atividades que o professor tem que planejar, aplicar, corrigir (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 114) e como meio, destinado à produção de material.

Portanto, as marcas geradas por P1 são de que as atividades são: a. válidas; b. práticas; c. melhoram o aprendizado e d. divertidas e se opõem a: e. complementares; f. distante da realidade da escola e g. destinadas aos alunos. Já os alunos, em conversas informais, comentaram:

A1- “É que essas atividades ajudam as pessoas, assim, aaa, quem tiver vontade de estudar essas coisas”.

A2 – “Interessante. Porqueee, foi algo, tipo assim, que... que não faz na aula de Ciências normalmente. A gente, vai, fez a aula prática mesmo, assim. Hoje a gente aprendeu coisas diferentes. Prefiro. Melhor do que, aula muito teórica”.

A3 – “A de hoje foi, foi legal, porque foi uma forma da gente aprender mais sobre as coisas brincando”.

A4 - “Todas, Bosque da Ciência, visita ao CIGS, essa da, de hoje”.

A5 – “O carrinho, porque envolve todo aquele negócio lá, dos fiozinhos e a gente aprende muito melhor com esse tipo de atividade”.

Segundo A1, as atividades ajudam as pessoas, não somente os alunos ou professor, isto é, podendo ser aplicadas de forma mais abrangente, com outras turmas, séries, escolas. É interessante o fato de que esse discurso não foi encontrado em outros alunos, contudo, a aluna ressalta que mesmo que possua uma aplicação mais generalizada às atividades cuja aplicação deve ser feita apenas a sujeitos que estejam dispostos a estudar Ciências.

A aluna A2 transita entre duas posições bem distintas ao utilizar o pronome eu e o termo a gente. Inicia da posição de adolescente, moradora da cidade de Manaus, mas que nunca tivera a oportunidade de conhecer os locais das atividades comentando sobre a experiência pessoal em relação às mesmas e depois deriva para o discurso de um sujeito

genérico “a gente”, que representa os alunos da turma que realizaram as atividades. Sua fala é permeada pelo equívoco, pois ao passar para essa segunda posição, genérica, deriva para uma terceira posição: de um sujeito acostumado com a Floresta Amazônica, um sujeito amazônida e por fim retorna para a posição aluna. Esse sujeito tem um sentido semelhante ao que A1 chamou de pessoas. Para A2 ele está de alguma forma subordinado ao sujeito pessoas na produção do discurso de A1.

Nesse transitar pelos três sujeitos circulam três sentidos, contudo, elaborados apenas a partir da posição estudante, sobre as atividades e que foram cimentados e organizados a partir da exclusão dos sem-sentidos (GREGOLIN, 2001) que foram: lúdica, pois, envolvem a sua participação ativa e um papel mais passivo do professor, como orientador e moderador e não como transmissor de conhecimentos (OLIVEIRA, 2006); diferente e como experiência, não laboratorial, mas de vida e que também foram encontrados em A3, A4 e A5.

Identificamos também, através de nossa interpretação que os alunos, diferentemente do professor, se veem como gente, humanos e percebem que tanto o ensino quanto a aprendizagem devem levar a um sentido educativo de humanização, isto é, a aprender a sermos humanos, em que o papel do professor é o de descobrir que a docência é uma humana docência. O que contrapõe a percepção de que a maioria dos professores e professoras de Educação Básica foi formada para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino (ARROYO, 2000).

Portanto, A1, A2, A3, A4 e A5 revelam na sua voz a preocupação com a aprendizagem e por intermédio das marcas linguísticas observamos a presença dos discursos pedagógico e aquele que denominamos de lúdico, mas não fazendo referência ao que foi defendido por Orlandi (2007) estando vinculado à ideia de ludicidade.

Considerações

Como entendermos que o processo de construção de um texto é acometido de equívocos e que ele nunca será completo, apesar de ter um fim, pois, é tecido com os fios ideológicos de discursos diversos, assim também percebermos essa pesquisa. Mesmo tendo a pretensão de trazer para reflexão e discussão os sentidos produzidos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências sabemos das possíveis diversas interpretações que foram silenciadas, mas, obviamente esse foi nosso trabalho: não estabelecer um sentido único e verdadeiro, porém, desvelar como eles se estabeleceram através dos seus mecanismos de funcionamento.

Com a realização das atividades de ensino para se trabalhar as Ciências fomos além do que pretendíamos com o terceiro objetivo específico de nossa pesquisa, pois fizemos atividades com especificidades da Região Amazônica e que podem ser aplicadas em outras disciplinas bem como interdisciplinarmente.

Se perguntássemos para o professor e para os alunos se eles gostaram das atividades e se elas contribuíram com o trabalho docente bem como para o aprendizado dos discentes, com certeza responderiam que sim. Mas não fizemos dessa forma. Identificamos através da Análise de Discurso os ditos e os não-ditos, os silêncios, o lugar de onde falavam, as imagens etc, e através desses mecanismos compreendemos que existem lacunas entre o fazer docente, o que esperávamos que fosse o trabalho docente, o que o professor idealiza, o que os alunos desejam e o que a sociedade determina. É um emaranhado de espaços lacunares, de vazios que permitem o equívoco. E nesses nós discursivos, os quais geram sentidos, observados e já comentados durante o trabalho, encontramos o que buscávamos com o segundo objetivo da pesquisa: identificamos os discursos e imagens que os sujeitos da pesquisa produzem acerca dos processos de ensinar e aprender Ciências e do próprio trabalho de docência.

Acreditamos que essa não repercussão da elaboração e aplicação das atividades de ensino nos sentidos produzidos pelo docente indique uma também reduzida participação do professor na confecção do material que talvez fosse minimizada com a proposta de centralização das atividades em núcleos temáticos para serem trabalhados interdisciplinarmente.

Ressaltamos a contribuição da Análise de Discurso que foi de suma importância para que pudéssemos responder ao problema central de nossa pesquisa e, por conseguinte entendermos o processo de produção dos sentidos. Entretanto, outras perguntas saltam a partir desta investigação: caso as atividades desenvolvidas sejam centralizadas em núcleos temáticos, quais efeitos de sentido exerceriam sobre o discurso do professor de Ciências? Como avaliar se houve uma deriva discursiva antes e depois da aplicação das atividades? Como provocar uma deriva discursiva nos sentidos gerados pelo professor quando o mesmo relaciona apenas ao aprendizado e não ao ensino? Essa e muitas outras questões trazem dúvidas e motivos suficientes para evidenciar a necessidade de serem realizadas novas pesquisas e trabalhos para tentar respondê-las.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do trabalho Científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino – aprendizagem*. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2010
- CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2007.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M.. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do Saber*. 7 ed. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Sérgio Augusto. *Conhecendo Análise de Discurso: linguagem, sociedade e ideologia*. Manaus: Valer, 2006.
- GREGOLIN, M .(et al.). *Análise do Discurso: entornos do sentido*. Araraquara: UNESP FCL, Laboratório Editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LACAN, Jacques. *O seminário: os escritos técnicos de Freud – livro1*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- MACHADO, Andréa Horta. *Aula de química: discurso e conhecimento*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_volumes/258_enio.pdf>. Acesso: 23 de julho de 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes - Editora da Universidade Estadual De Campinas, 1997.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, P. *Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino*. Investigações em Ensino de Ciências – V7(3), 2002.
- OLIVEIRA, M. *Ensinar e Aprender Ciências Naturais, Avaliando: a perspectiva dos Alunos*. Tese de mestrado não publicada. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2006.

ORLANDI, E. Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. *A aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

SOUZA, Suzani Cassiani de; LINSINGEN, Irlan von; GIRALDI, Patrícia Montanari. *Análise do Discurso: Enfocando os estudos sobre a Ciência e a Tecnologia na Educação*. Rio de Janeiro: 2008. (Apresentação Oral).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AS HABILIDADES DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS E DE COMPREENSÃO EM LEITURA: UMA ANÁLISE COGNITIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Jussara Maria Oliveira de Araújo (UEA)

Silvana Andrade Martins (UEA)

INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade difícil, que exigirá um vasto aprendizado até que seja totalmente dominada pelo leitor. Constitui-se também de uma ação direcionada ao conhecimento, significando compreensão e percepção das relações existentes no mundo. É um processo que promove a interação e a utilização das habilidades linguístico-cognitivas do leitor: conhecimento gramatical, cultural e social.

Apesar de os extensos estudos científicos sobre a leitura geralmente envolverem a pronúncia de palavras isoladas, não deve ser esquecida a questão levantada por Ellis (1995, p. 16) concernente ao fato de que a leitura envolve ler sentenças, que unidas formam passagens de textos coerentes e conectados que podem transmitir informações, instruções ou apenas servirem de entretenimento.

Nesta perspectiva, para que ocorra o ato de ler, de acordo com Ellis (1995, p. 19), é necessária a efetivação de alguns processos cognitivos que estão envolvidos no reconhecimento hábil das palavras. Estes processos, por sua vez, são acompanhados por fatores que facilitam ou dificultam o reconhecimento de palavras, sendo estes: a familiaridade, que consiste na identificação de palavras familiares ou não familiares; a frequência que trata sobre a ocorrência das palavras na língua; a idade da aquisição, a qual indica que palavras podem ser citadas mais rapidamente do que outras por terem sido aprendidas antes; a repetição, a qual aponta quais palavras são encontradas mais de uma vez e que vão ter seu reconhecimento facilitado; o significado e o contexto, que auxiliam positivamente na identificação de palavras e nas interações em que se relacionam com a preparação semântica dos contextos.

Considerando a importância de se compreender esses fatores cognitivos envolvidos na leitura e na compreensão de um texto, fundamentado nos pressupostos teóricos do Modelo de Reconhecimento de Palavras, conforme proposto por Ellis (1995), desenvolveu-se este estudo, com o objetivo de analisar a ocorrência desses processos na leitura de alunos e professores de ensino médio.

Os modelos de reconhecimento de palavras buscam descrever os processos mentais que oportunizam ao leitor a identificação, compreensão e pronúncia de palavras escritas. Os mais recentes contam com a tecnologia da informática para simular aspectos próprios da mente humana, empregados para o reconhecimento de palavras.

O modelo em que este estudo se norteia é apresentado no livro *Leitura, Escrita e Dislexia* de Andrew Ellis (1995). Trata-se de um modelo funcional e simples, que ilustra alguns processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas isoladamente. Está estruturado em forma de diagrama e destaca áreas que estão envolvidas nos subsistemas cognitivos de reconhecimento de palavras desde a palavra escrita até a fala, os quais são: o sistema de análise visual, léxico de *input* visual, sistema semântico, léxico da produção de fala e nível do fonema.

Este modelo é aplicado neste estudo, buscando-se demonstrar, a partir dos resultados de pesquisa realizada no contexto escolar, como se processa a leitura, como é feita a decisão lexical no processo de leitura, bem como a análise dos fatores supramencionados que influenciam na facilidade ou dificuldade no reconhecimento de palavras.

A pesquisa desenvolveu-se junto a um grupo de 25 alunos do 1º ano do Ensino Médio e 3 professores de Língua Portuguesa, de uma escola estadual, situada na zona Oeste da cidade de Manaus, estado do Amazonas. O procedimento para coleta de dados consistiu nos registros de leituras individuais, executadas pelos participantes da pesquisa, de um texto em que somente a primeira e a última letras estavam na posição correta. Com isso, buscou-se verificar a velocidade, fluência e compreensão leitora. Os resultados obtidos contribuem para o conhecimento dos processos cognitivos ativados durante a leitura e para orientar uma prática pedagógica mais eficiente na perspectiva da formação da habilidade leitora.

1 MODELOS DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

Os modelos de reconhecimento de palavras, como supramencionado, tentam caracterizar alguns processos mentais que oportunizam ao leitor identificar, compreender e pronúnciar palavras escritas, buscando decompor o ato de reconhecimento de palavras, bem como as partes que o compõe e seu respectivo funcionamento.

Este modelo teórico, apresentado por Ellis (1995), aborda como combinações de certas letras são reconhecidas como familiares, as diferenças de velocidade e acuidade na leitura de palavras familiares e não palavras (palavras hipotéticas), bem como por que as palavras

familiares tendem a ser reconhecidas com maior facilidade. Também explana a capacidade de reconhecer palavras com alta frequência, palavras repetidas e palavras em contextos semânticos apropriados, entre outros assuntos relacionados ao ato de reconhecer palavras no momento da leitura. Ele é definido como um modelo simples e funcional, apresentado em forma de diagrama. É importante frisar que foi extraído a partir de outros modelos atuais. Nele se observam que o sistema cognitivo é formado por um conjunto de subsistemas semi-independentes, os quais são chamados de “módulos”, em concordância com o conceito de modularidade, proposto por Fodor (1983). Este conceito nos remete às diferentes operações circundantes ao reconhecimento de palavras, as quais são realizadas por diferentes módulos cognitivos, que envolvem o processo de leitura, que pode ser e ocorrer de forma distinta entre os indivíduos.

Antes de detalhar o funcionamento de cada um dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas isoladas, é necessário visualizar o diagrama que contém o modelo a ser descrito.

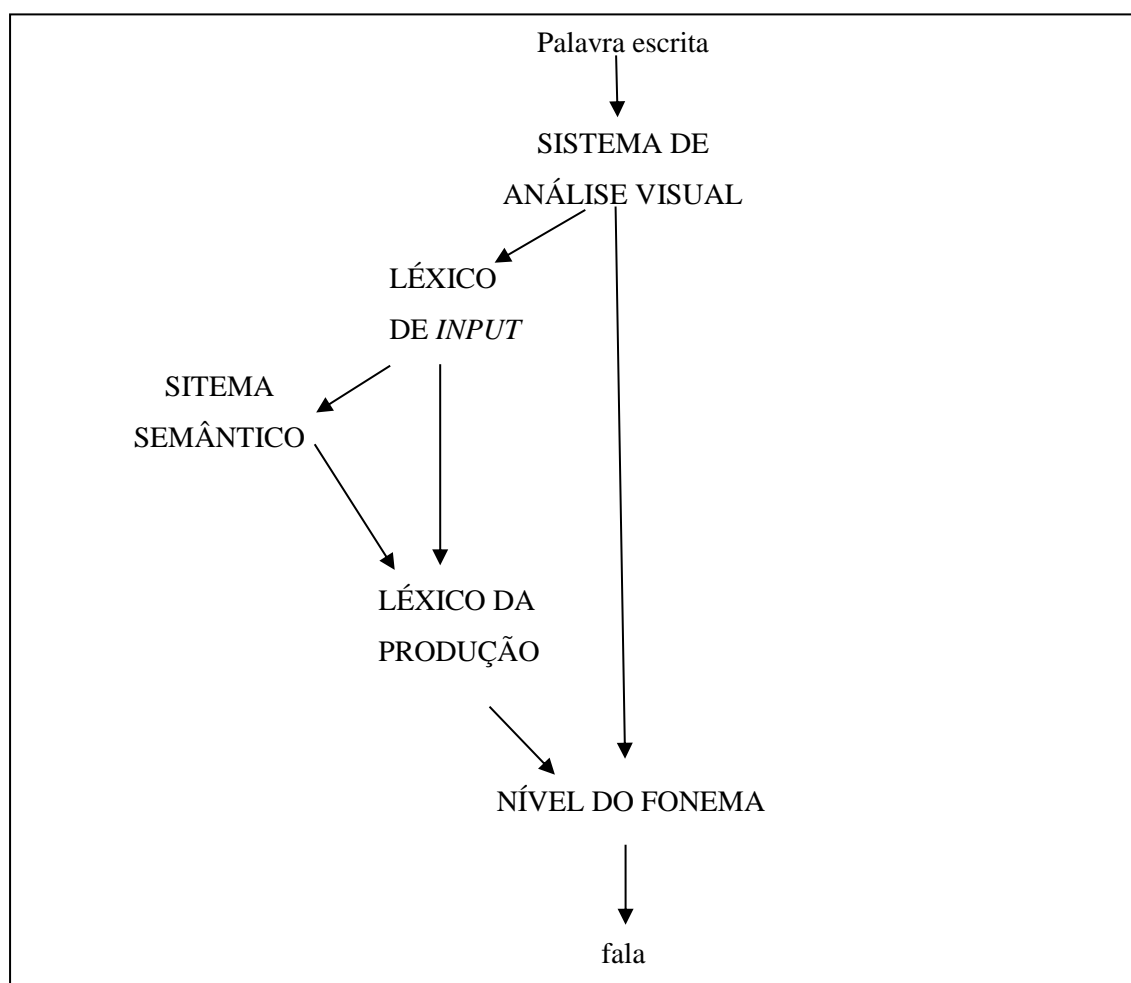


Figura 1 Modelo de Reconhecimento de Palavras Isoladas.

Fonte: ELLIS (1995, p. 31).

O sistema de análise visual é o primeiro módulo cognitivo apresentado no diagrama do Modelo de Reconhecimento de Palavras Isoladas (figura 1), o qual é responsável pelo processamento de uma palavra escrita e tem como função identificar as identidades abstratas de letras, bem como, verificar a posição de cada letra na palavra. Para tanto, o sistema deve codificar tanto as identidades quanto as posições das letras na palavra, antes mesmo de o leitor reconhecer se tal palavra lhe é familiar ou não.

O léxico de *input* visual atua na identificação da palavra, verificando se é ou não uma palavra familiar. Ele funciona como se fosse um armazém de palavras de nossa mente, onde se encontram as representações de todas as palavras que conhecemos, ou seja, que nos são familiares. Todo esse conteúdo depositado neste armazém receberá o nome de “unidades de reconhecimento de palavras”. O léxico de *input* visual proporciona a familiarização com novas palavras escritas através da formação de novas unidades de reconhecimentos de palavras, assim como oferece novas associações entre as unidades e as representações de significados e pronúncias. Contudo é válido salientar que estes significados e pronúncias das palavras entram e se armazenam no léxico e não estão contidos nele mesmo.

O terceiro módulo é o sistema semântico, responsável pela compreensão textual. De acordo com Ellis (1995), para uma leitura ser completa, o objetivo a ser atingido deve ser o da compreensão do que está sendo lido e, para tanto, é necessário que se utilize o sistema semântico.

Em seguida, atua o sistema conhecido como léxico da produção da fala, o qual armazena o conhecimento de como a palavra deve ser pronunciada. É importante realçar, nesse sentido, que em conformidade com o diagrama de Reconhecimento de Palavras, o léxico de *input* visual, onde estão armazenadas as unidades de reconhecimento de palavras, está conectado não só ao léxico de produção de palavras, que trata da pronúncia das mesmas, mas também ao sistema semântico que remete ao significado da palavra que está sendo lida. Portanto, essa conexão é que possibilita a compreensão do que está sendo lido.

O nível do fonema é último módulo cognitivo, antes de se completar a leitura da palavra, a fala. Ele é responsável por armazenar, a curto prazo, os fonemas no intervalo entre serem resgatados do léxico de produção da fala até o momento de serem articulados.

A leitura de uma palavra será facilitada se forem utilizadas as conexões corretas entre o sistema de semântico e o léxico de produção de fala. Dentre os fatores que auxiliarão positivamente este acesso ao léxico de produção de fala está a aquisição de palavras, feita precocemente. Isso ocorre porque facilita o reconhecimento das palavras, pois essas já possuem unidades de reconhecimento e, por isso, podem ser acessadas mais rapidamente.

Porém, também pode ocorrer de o sistema semântico ser ignorado, não se compreendendo assim o que se lê. Neste caso, a ligação, visualizada no diagrama, ocorre somente entre léxico de *input* visual e léxico de produção de fala.

2. COMPREENSÃO LEITORA NO CONTEXTO ESCOLAR

Como já exposto, a leitura para ser completa deve atingir o nível da compreensão textual e não apenas a decodificação da palavra escrita. Esta última, inclusive, pode ser vista como uma ferramenta para atingir o objetivo da leitura, que é a compreensão do texto.

Nesta perspectiva de estudo, empregando o Modelo de Reconhecimento de Palavras (Ellis, 1995), verificaram-se os fatores que podem dificultar e os fatores que podem facilitar a leitura, realizando uma pesquisa em um contexto escolar. Para isso, selecionou-se os alunos do 1º ano do ensino médio, considerando que eles já terminaram a primeira etapa da educação básica e já devem ter um amadurecimento intelectual e familiaridade com a língua escrita. Sendo assim, foi selecionada uma turma de 25 estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual na zona Oeste da cidade de Manaus, no Amazonas, sendo 11 meninos e 14 meninas, que estão na faixa etária de 14 a 16 anos. Dentre esses, seis meninas e três meninos, num total de 9 alunos, foram reprovados em alguma série escolar.

Também, com o objetivo de verificar e comparar a habilidade leitora dos professores da disciplina Língua Portuguesa, dos quais se espera um alto domínio leitor, foram selecionados três professores para participarem desta experiência, sendo 1 homem e 2 mulheres. Todos são professores desta referida escola e lecionam para o ensino médio.

Neste experimento, para avaliar a habilidade e compreensão leitora, foi utilizado um texto sobre o tema leitura, o qual trata sobre reconhecimento de palavras. A primeira parte dele circula na Web e é bastante conhecida. A segunda parte é uma paráfrase de um parágrafo do livro *Leitura, Escrita e Dislexia* de Andrew Ellis (1995, p. 16). Porém, o texto é escrito

com um diferencial importante: apenas a primeira e última letras das palavras estão em suas posições corretas, as demais letras estão fora de ordem, conforme se observa¹:

De aorcdo com uma peqsiusa
de uma uinrvesriddae ignlsea,
não ipomtra em qaul odrem as
lteras de uma plravaa etãso.
A úncia csioa iprotmatne é que
a piremria e útmlia lteras etejasm
no lgaur crteo. O rseto pdoe ser
uma bçguana ttaol, que vcoê
anida pdoe ler sem pobrlmea.
Itso é poqrue nós não lmeos
cdaa Ltera isladoa, mas a plravaa
cmoo um tdo.

Etsa ifonrmação é itenrsesante
praa comprpemdemros o funocinaemnto
dos procoesoss de aqsiçãoio da lteiura.
Eels expcalim cmoo um lteior háíbl
covnerte as pvalaras esctrias
em siifigncados de fala.

Uma lteiura evonlve ler setennças,
que se lgaim praa fomarr passeagns de txteos
que ifornmam, intruesm ou,
tavelz, apnaes enttrêm.

As leituras foram realizadas em voz alta e individualmente e todas tiveram seu áudio gravado. Após a coleta desse material, foram verificados fatores como velocidade, fluência e compreensão leitora.

¹ Os monossílabos compostos por até três letras, por não sofrerem alteração na ordem de disposição das letras, facilitam a leitura do texto.

Além da leitura do texto, os participantes responderam a um questionário, com 12 perguntas objetivas, que visam conhecer o perfil dos leitores, com respeito aos seus hábitos de leitura, preferências e veículos de leituras.

O texto utilizado na experiência contém cento e doze palavras, sendo que dez palavras são repetidas (de, uma, letras, pode, não, palavra, como, um, ler, leitura) e dezesseis são curtas e previsíveis (cada, única, lugar, certo, resto, qual, ordem, letras, você, pode, total, como, todo, para, textos, talvez).

Na tabela 1, apresenta-se o desempenho dos 28 leitores, sendo 25 estudantes, indicados por L 01-25, e dos três professores, apontados como P 01-03, conforme é apresentado na coluna, disposta verticalmente. Também há indicação do gênero do participante. Em azul, o gênero masculino e, em rosa, o feminino. Na horizontal, em cada célula, dispõem-se as palavras do texto experimental que foram lidas incorretamente, indicando a palavra que foi pronunciada em troca da palavra escrita. Na última célula, há informação sobre o tempo em que a leitura foi realizada.

Tabela 1

Fluência, velocidade e exatidão no Reconhecimento de Palavras no Texto

	total	Isolada	aquisição	Hábil	sentenças	Ligam	Instruem	entretêm	T
L 01		1,00	1,00	1,00 Hábito	1,00 centenas	1,00 Igual	1,00 instruções	1,00 *entres	1,5
L 02		1,00 exata	1,00 *acirção	1,00 hábito	1,00 certas	1,00 Igual		1,00 *entrem	1,0
L 03	1,00 tal		1,00		1,00 centenas			1,00 entrem	1,2
L 04	1,00		1,00 *equisição	1,00	1,00 centenas	1,00 Guiam	1,00 instrumentos		1,3
L 05			1,00 *equisição	1,00	1,00		1,00 *intrusem	1,00 entrem	3,1
L 06		1,00				1,00			2,5
L 07		1,00 *isladoa	1,00 *aquici	1,00 habitual		1,00 Alargam		1,00 entrem	1,3
L 08			1,00		1,00				1,1
L 09		1,00	1,00 *equisição	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00 interesse	1,4

L 10						1,00 Igualam			1,4
L 11	1,00 tal		1,00	1,00 habitual	1,00	1,00	1,00	1,00 entrem	1,3
L 12	1,00	1,00	1,00 *esquisição		1,00	1,00	1,00 *intrusem	1,00 entrem	1,4
L 13			1,00	1,00		1,00			2,0
L 14	1,00 tanto	1,00	1,00	1,00 habita	1,00	1,00	1,00 instruções	1,00 entrem	2,3
L 15		1,00		1,00				1,00 entrem	1,0
L 16		1,00	1,00	1,00 ágil				1,00 entrem	1,2
L 17		1,00		1,00 apto	1,00	1,00		1,00 entendem	0,5
L 18		1,00	1,00			1,00 Algo		1,00	1,0
L 19			1,00 *aquisição	1,00 habitual		1,00	1,00 *intrusiasmam		2,4
L 20	1,00 tão		1,00 ocasião				1,00 *intus	1,00 entrem	1,0
L 21	1,00	1,00		1,00				1,00 *enterem	2,3
L 22	1,00 toda	1,00	1,00 *equisição		1,00 centenas	1,00			1,4
L 23	1,00	1,00	1,00	1,00 habia	1,00	1,00		1,00 Entenderem	9,1
L 24	1,00	1,00		1,00		1,00 Leiam			1,3
L 25		1,00				1,00 Igualam		1,00 Entrem	1,4
P 01									0,4
P 02							1,00		1,1
P 03								1,00 entrem	1,2
T= 28	10	16	18	16	13	18	10	18	1,7

Legenda:

= feminino
 = masculino

L = leitor
P = professor

T = total de pessoas
T = tempo de leitura (minuto, segundo)

Muitas informações sobre o processamento da leitura podem ser feitas a partir dos dados apresentados na tabela 1. Por exemplo, quanto ao fator velocidade, para se ler um texto de 112 palavras, observou-se que, no grupo pesquisado, a média de tempo foi de 1,7 min o que corresponde a 67s. Logo, esta velocidade equivale a uma média de menos de duas palavras por segundo. Sete estudantes ficaram acima desta média, realizando a leitura de maneira mais vagarosa, entre 2,0 min a 9,1 min. Destacam-se dois estudantes que demoraram mais para lerem o texto, sendo que um levou 3,1 min e outro 9.1. Também se realça que essa leitura mais lenta não se eximiu de erros, sendo que respectivamente esses leitores cometeram de cinco a sete erros de pronúncia da palavra escrita. Por contra, 21 participantes ficaram na faixa de até 1,5 min, equivalente a 65s, para a realização da leitura. A leitura mais veloz foi feita por uma das professoras, registrando 0,4 min, sem nenhum erro de pronúncia. Entre os alunos, a leitura mais rápida foi realizada em 0,5 min, mas foram registrados 5 equívocos no reconhecimento das palavras.

Apenas a leitora de número 14 é que apresentou pouca fluência, pois não reconheceu nenhuma das 8 palavras em que houve desvio de pronúncia. Seu tempo de leitura total do texto está pouco acima da média, o que já caracteriza uma leitura um pouco lenta. Esta leitora tem quinze anos de idade e nunca reprovou. No questionário sobre o texto afirmou conhecer parte do texto, bem como indicou que o nível de dificuldade do texto era fácil. Confirmou ter entendido a mensagem do texto, que tem o costume de ler fora da escola e que sua leitura favorita são livros de literatura.

O leitor de número 23, que não obteve fluência em sete das oito palavras agrupadas na tabela, conforme visto, atingiu um tempo de leitura muito acima da média, que chega a ser excepcional. Para tentar compreender por que ele demorou tanto tempo para ler o texto, buscou-se analisar o perfil deste leitor. Ele tem dezesseis anos de idade, nunca reprovou, no questionário aplicado afirmou conhecer parte do texto, porém indicou como nível de dificuldade do texto: difícil. Também afirmou que compreendera mais ou menos o texto. É leitor fora da escola e sua leitura favorita são livros virtuais. Talvez fatores como timidez ou ansiedade ou não compreensão da atividade tenha contribuído para esse resultado.

Um estudante, o L10, apresentou desempenho leitor similar ao dos professores. Ele concluiu a leitura em 1,4 minutos e cometeu apenas um erro de reconhecimento de palavras. Trata-se de um aluno de 15 anos de idade, que nunca reprovou. No questionário afirmou não conhecer o texto, indicou-o como sendo difícil, como nível de dificuldade. Declarou ter

entendido mais ou menos a mensagem do texto, costuma ler fora da escola e sua leitura favorita são livros virtuais.

Os professores estão na faixa etária de 30 anos, afirmaram conhecer parte do texto, consideraram a leitura fácil, conseqüentemente compreenderam a mensagem do texto, costumam ler fora do trabalho e preferem ler livros impressos. Destaca-se, neste sentido, a leitora denominada P01, de 39 anos. Ela realizou a leitura em menor tempo e não apresentou nenhuma dificuldade nas cento e doze palavras que compunham o texto, o que indica considerável fluência, um máximo de velocidade e total compreensão textual.

Ao analisar os registros fônicos do texto, constatou-se que das palavras escritas somente oito foram trocadas por outras no momento da fala. Portanto, nos demais casos, o leitor decodificou corretamente a palavra escrita, mesmo estando escritas com letras desordenadas de sua posição habitual.

De acordo com Ellis (1995, p 39), um leitor capaz pode tentar uma leitura em voz alta de uma cadeia não familiar de letras e pode ser capaz de reconhecer a palavra com base em seu som. Assim considerando, a partir desta informação, o texto do experimento de leitura representava cadeias não familiares de letras, uma vez que elas se encontravam embaralhadas, estando apenas a primeira e a última em suas reais posições, mas, lançando mão dos processos cognitivos atuantes no reconhecimento de palavras, o leitor pode reorganizá-las e realizar a leitura.

Essa reorganização é feita com base nas informações prévias armazenadas no léxico de *input* visual, interligando-as com o sistema semântico, para que seja feita a seleção lexical, relacionando-a com o léxico da produção da fala, nível do fonema e, finalmente, resultando na pronúncia da palavra escrita.

No caso, das oito palavras em que o leitor pronunciou uma palavra diferente da que estava escrita, a troca ocorreu por vários motivos, entre outros:

- a) Troca por palavras similares que estavam armazenadas no léxico mental do leitor tais como: aqsiçãuiio ‘aquisição’ por *ocasião*; háibl ‘hábil’ por *hábito, habita*; setennças ‘sentenças’ por *centenas*; lgaim ‘ligam’ por *igual, alargam, guiam*; intruesm ‘instruem’ por *instruções e instrumentos*. entreem ‘entretêm’ por *entrem, entenderem, entendem*; ttaol ‘total’ por *tão, toda*;
- b) Troca por palavras mais familiares e mais frequentes que poderiam estar neste contexto: ttaol ‘total’, por *tal*; háibl ‘hábil’ por *habitual, ágil, apto*;

- c) Troca por palavras hipotéticas por desconhecerem a palavra escrita: aquisição ‘aquisição’: acirção*, equisição*, equisição*, aquisição*; intruesm ‘instruem’ por *intrusiasmam, *intrusem, *intus; enttreem ‘entretêm’ por *entres, *entreem, *enterrem.

Por outro lado, a leitura decodificada conforme o que está escrito não garante entendimento do texto. Pode-se ler uma palavra, interligando somente o léxico de *input* visual ao de produção da fala e nível fonético. Considerando ainda que nesse processo de reconhecimento que foi verificado nesse estudo houve palavras que não eram familiares aos leitores, os quais utilizaram estratégias de substituição por palavras familiares ou por hipotéticas, pode-se dizer que, nesses casos, certamente a compreensão leitora foi prejudicada.

Por definição, segundo Ellis (1995, p. 39), palavras não familiares e não palavras não transmitem significado, pois sua pronúncia não foi ainda armazenada, por isso, o léxico de *input* visual, sistema semântico ou léxico de produção de fala não poderiam estar envolvidos neste processamento de leitura.

Contudo, há um procedimento dentro do modelo de reconhecimento de palavras que permitirá que o leitor reconheça a cadeia de letras como não familiar e que mesmo assim execute a leitura. Este procedimento encontra-se na conexão direta entre sistema de análise visual, que trata da identificação de letras e suas posições, e nível do fonema, que representa os sons individuais da fala. De acordo com Ellis, quando se conecta estes dois módulos, permite-se que as letras ativem os sons com os quais estão mais tipicamente associadas. Por exemplo, observemos o que ocorreu com a palavra *entretêm* em nossa experiência de leitura. No texto, a palavra estava escrita da seguinte forma: *enttreem*. Ao recuperarem o som das duas primeiras letras, onze dentre os vinte e oito leitores participantes realizaram a pronúncia como se a palavra fosse: *entrem*.

Este procedimento descrito que se refere ao caminho que liga a letra ao seu respectivo som não leva em consideração se as letras em questão são pertencentes a palavras familiares ou a não palavras, por isso recebe o nome de “procedimento não-lexical” ou via “sublexical” (Ellis, 1995). Esta via é responsável pelo fenômeno onde o leitor é capaz de pronunciar uma palavra aparentemente desconhecida.

Por fim, realça-se que dentre as oito palavras, três ocuparam o nível mais alto na escala de dificuldades, as quais são: *aquisição*, *igualam e entretêm* (18 vezes), seguida por *isolada e hábil* (16 vezes) e por sentenças (13 vezes). As palavras *total e instruem* foram

substituídas por 10 participantes. Pode-se dizer que os desvios de pronúncia ocorreram de maneira concentradas e incidiram em palavras de menor frequência, de aquisição mais tardia ou não familiares ao léxico do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado neste trabalho refletiu sobre os processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras a partir do modelo teórico proposto por Ellis (1995). Foram descritos e analisados os fatores que facilitam ou dificultam o reconhecimento hábil das palavras.

Dentro do exposto, foi verificado que as palavras familiares e palavras aprendidas em tenra idade proporcionam facilidade para que se acesse o sistema semântico e o léxico de produção da fala. Verificou-se, ainda que a decisão lexical feita pelo leitor quando pronuncia uma palavra pode ser determinada a partir dos próprios sons iniciais que ele emite, os quais relaciona com palavras similares, como no caso *enttrêem* ‘*entretêm*’ ou de seu (des) conhecimento da ortografia da palavra, armazenado em seu léxico de *input* visual, como setenças “sentenças”, por *centenas*.

Os resultados obtidos contribuem para o conhecimento dos processos cognitivos ativados durante a leitura e para orientar uma prática pedagógica mais eficiente na perspectiva da formação da habilidade leitora.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria de Lurdes Gomes da. **A compreensão leitora e o rendimento escolar, um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade**. Artigo científico. Braga: Universidade do Minho, 2004.

ELLIS, Andrew. **Leitura, escrita e dislexia**. Artes médicas, 2001.

FODOR, Jerry. **The Modularity of Mind**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1983.

GABRIEL, Rosângela. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo**. Artigo científico. Rio Grande do Sul: PUC, 2011.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Ritmo, forma e memorização no ato de ler**. Artigo científico. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

COLEÇÕES FANTÁSTICAS DE MURILO RUBIÃO

Jussara Suriadakis de Melo

Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes - UEA

Introdução

O termo coleção está registrado no dicionário como “Conjunto ou reunião de coisas da mesma natureza ou que têm entre si um relacionamento qualquer”.¹ Maria Esther Maciel aponta que “[...] a coleção tem a função inerente de desafiar o caos [...] visto que o colecionador, ao registrar/catalogar as coisas, retira-as do estado dispersivo em que se encontram no mundo e as recontextualiza num outro espaço, regido por leis próprias”. (MACIEL, 2009, p. 26-27)

Ítalo Calvino diz que toda coleção é um diário: “diário de viagens, claro, mas também diário de sentimentos, de estados de ânimos, de humores;” (CALVINO, 2010, p. 12) Ele completa ainda que a necessidade que leva alguém tanto a reunir uma coleção quanto a manter um diário é:

[...]a necessidade de transformar o escorrer da própria existência numa série de objetos salvos da dispersão, ou numa série de linhas escritas, cristalizadas fora do fluxo contínuo dos pensamentos. O fascínio de uma coleção está nesse tanto que revela e nesse tanto que esconde do impulso secreto que levou a criá-la. (CALVINO, 2010, p. 13)

Jorge Luís Borges se deu à tarefa de catalogar, em parceria com Margarita Guerrero, sua coleção de animais e outros seres em “O livro dos seres imaginários”. Conforme o título, nele estão compilados entes imaginários, na maioria híbridos, que ao longo do tempo povoaram a fantasia dos homens tais como a fênix, o basilisco, o centauro, o minotauro, o unicórnio, a mandrágora que é uma planta que “[...] confina com o reino animal, porque grita quando a arrancam; esse grito pode enlouquecer os que o escutam[...]” (BORGES, 1974, p. 89) No besteiário borgiano há também elfos, gnomos, fadas, ninfas e tantos mais. Do mesmo modo Wilson Bueno em “Jardim Zoológico” reuniu animais e seres ainda tão estranhos quanto os de Borges e que formariam uma “fauna inclassificável”, conforme Maciel, visto que

¹ FERREIRA, 2008, p. 244.

estão fora do comum e da taxonomia. Dentre eles estão os dicéfalos que têm uma cabeça no tronco e outra na pélvis; os ypsilones que possuem um longo pescoço, duas pernas curtas e são fascinados por uma poça d'água mas, por não saberem nadar, esse é um prazer que os leva à morte; os rememorantes que nunca dormem mas vigiam o sono dos outros seres e são conhecidos como os duendes da noite e os giromas, pequenos monstros cheios de olhos dos quais nem todos são para enxergar, alguns servem para ouvir, outros para respirar e outros ainda para o acasalamento. Sobre o bestiário de Bueno no seu “Jardim zoológico” Maciel complementa:

[...] seus bichos são um compósito de elementos mitológicos, lendas indígenas, referências culturais brasileiras e hispano-americanas. Híbridos, fronteiros, os bichos de Bueno são marcados pelos cruzamentos transnacionais advindos do contato entre os países do continente sul-americano. Além disso são dotados de uma espécie de saber poético sobre a vida humana e sobre o próprio território que habitam, amalgamando características animais, humanas e divinas. (MACIEL, 2009, p.103-104)

Tanto Borges quanto Bueno conseguem em seus bestiários híbridos trazer um pouco do mundo animal envolto num clima que mistura o conhecido e o imaginário gerando, assim, seres fantásticos possíveis só na imaginação.

No conto “O livro de areia” Borges fala de um livro com uma coleção infinita de páginas que não se consegue contar e um vendedor de bíblias, personagem do conto, é quem explica o título do livro misterioso: “Disse que seu livro se chamava o Livro de Areia, porque nem o livro nem a areia têm princípio ou fim.” (BORGES, 1978, p.117) Essa explicação pode levar a uma nova definição do que é uma coleção: um ajuntamento de elementos que muitas vezes não se sabe como ou quando começou e que não tem fim porque não se sabe onde vai parar pois, a qualquer momento, pode surgir um novo item para enriquecê-la.

Julio Cortázar fala de uma coleção de contos que ele montou ao longo de suas leituras:

Não é verdade que cada um tem sua própria coleção de contos? Eu tenho a minha e poderia citar alguns nomes. Tenho “William Wilson”, de Edgar A. Poe, tenho “Bola de Sebo”, de Guy Maupassant. [...]”Uma Lembrança de Natal”, de Truman Capote, “Tlön”, “Uqbar”, “Orbis”, “Tertius”, de Jorge Luís Borges, “Um Sonho Realizado” de Juan Carlos Onetti, “A Morte de Ivan Illich”, de Tolstói, “Fifty Grand”, de Ernest Hemingway, “Os Sonhadores”, de Isak Dinesen, e assim poderia continuar e continuar... (CORTÁZAR, 2006, p. 155)

Pelas palavras finais de Cortázar pode-se ver que nenhuma coleção é finita pois colecionar é um hábito que alguém adquire com algo de que gosta e, por gostar tanto, não se contenta em ter apenas um elemento mas procura, constantemente, agregar outros à sua coleção.

O fantástico em Murilo Rubião

Murilo Rubião, considerado o precursor da literatura fantástica no Brasil, só conseguiu publicar seu primeiro livro “O ex-mágico”, com quinze contos, em 1947 mesmo tendo começado a percorrer várias editoras sem sucesso desde 1939. Dedicou-se, basicamente, a escrever contos, cerca de cinquenta, dentre os quais apenas trinta e três foram publicados. Sempre primou por uma linguagem clara e objetiva, sem fazer uso de expressões cheias de símbolos ou de adornos o que, segundo ele, deixaria o texto hermético. Essa clareza no texto, segundo ele, era uma busca para tornar o conto o mais real possível, apesar do estilo se estender ao irreal. Os contos murilianos apresentam personagens comuns enfrentando situações insólitas num ambiente do seu cotidiano, como convém ao gênero escolhido por ele. Rubião faz um ex-mágico extrair do chapéu e do bolso coelhos, cobras e jacarés e faz bichos se metamorfosearem conforme seus interesses e necessidades. No rol de suas criações está um morto que nem ele mesmo sabe se está morto ou vivo e interage com um grupo de jovens causadores de sua morte; um ex-mágico desiludido que tenta por todos os meios cometer o suicídio mas continua vivo; são todas as mulheres de uma cidade que, numa segunda-feira de março, aparecem grávidas. Rubião cria situações, aparentemente cotidianas, que se desdobram em fatos estranhos e inusitados. O próprio Murilo Rubião confessou numa entrevista ser “[...]um sujeito que acredita no que está além da rotina. Nunca me espanto com o sobrenatural, com o mágico.” (SCHWARTZ, 1982, p. 3)

O tema da metamorfose está tão bem trabalhado por Rubião em seus contos que ele chegou a ser comparado a Franz Kafka por Mário de Andrade em uma carta enviada a Rubião:

[...] o mais estranho é o seu dom forte de impor o caso irreal. O mesmo dom de um Kafka: a gente não se preocupa mais, e preso pelo conto, vai lendo e aceitando o irreal como se fosse real, sem nenhuma reação mais. [...] o humorismo asperamente amargo e a força estranha de apassivar dominadoramente o leitor, impondo o irreal como se fosse real. (ANDRADE, 1995, p. 32-33)

Murilo Rubião, na época em que era ainda aprendiz de escritor, é tomado de um certo pavor pois, segundo afirmou, até então nem sabia da existência do escritor tcheco e, portanto, não havia lido sua obra ainda, justificando, assim, que não poderia ter sido influenciado por ele, apesar de lidar tão bem com a metamorfose na literatura.

Embora o gênero fantástico necessite de uma hesitação entre uma explicação realista e o acatamento de um fato sobrenatural, o fantástico presente nos contos de Murilo Rubião não registra essa hesitação por parte dos personagens diante de situações insólitas. Exemplo disso é quando Teleco, o coelhinho, no conto homônimo fala com o narrador-personagem e este não se espanta ao encontrar um coelho falante e se comporta com muita naturalidade. Sobre essa questão Antônio Cândido pontua: “Do mesmo modo que não nos causam espanto as metamorfoses de Teleco, tampouco nos surpreendem a sucessão infinita de mágicas operadas pelo ex-mágico, os infortúnios dos dragões, o destino incerto de “O Convidado”, e outros fatos insólitos. (CÂNDIDO, 1982, p. 99) E ainda acrescenta que “Não só nós, os leitores, não nos surpreendemos com os fatos narrados, como os próprios personagens aceitam os eventos fantásticos com a maior naturalidade.” (Ibid., p. 100)

A forma como Murilo Rubião trabalha seus textos faz com que o leitor aceite o imaginário como verossímil deixando-se levar nessa viagem fantástica como se tudo fizesse parte do seu cotidiano ainda que, por algum momento, possa sentir um estranhamento no percurso.

Descobrimo coleções fantásticas murilianas

No presente artigo são apresentadas algumas coleções que Murilo Rubião reúne em seus contos tais como epígrafes bíblicas, animais, mulheres, palavras que expressam sons e nomes criados por ele. São elementos que Rubião procura arranjar nos enredos de uma forma a manter um estilo em sua produção literária e que se repetem entre seus contos com outras características, mas sem perder o elo fantástico entre eles.

Todos os contos murilianos levam uma epígrafe bíblica que aparece logo no início de cada um deles e têm algo a ver com o enredo dos mesmos, indicando ao leitor um indício do que ele encontrará na leitura, mas não significam, necessariamente, que a temática do conto será de teor religioso. As epígrafes dos trinta e três contos são de passagens bíblicas escolhidas por Rubião entre catorze livros do Antigo Testamento: Gênesis, Jó, Salmos,

Provérbios, Eclesiastes, Cântico dos Cânticos, Isaías, Jeremias, Ezequiel, Daniel, Miqueias, Habacuque, Sofonias, Zacarias e três livros do Novo Testamento: o evangelho de Mateus, a 1ª Epístola de Paulo aos Coríntios e Apocalipse. As epígrafes que foram escolhidas aqui são para demonstrar a relação que têm com o enredo dos contos.

No conto “A cidade” a epígrafe é “O trabalho dos insensatos afligirá aqueles que não sabem ir à cidade” (Eclesiastes 10,15)² e tem relação no conto com o drama de um viajante que chega a uma cidade que ele não conhece, mas por fazer perguntas demais é preso e ali aguarda, ansiosamente, que um outro estranho perguntador chegue à cidade para tomar o seu lugar. Para “Bruma, a estrela vermelha” Rubião escolheu Apocalipse 16.20: “E toda a ilha fugiu, e os montes não foram encontrados.” Esse trecho se refere ao início da grande tribulação narrada entre os capítulos 15 e 16 de Apocalipse onde sete taças com sete pragas são derramadas por sete anjos sobre a terra. Rubião ao escolher esse verso bíblico quer demonstrar o conflito que há entre os dois irmãos no conto: Og que afirma ver astros luminosos no céu em plena luz do dia e Godofredo que não crê nas visões do irmão. O caos se instaura na cabeça de Godofredo após levar o irmão a um médico psiquiatra que reverte a situação por não achar qualquer anormalidade em Og mas desconfiar da sanidade de Godofredo.

Em “Aglaiá” o texto das escrituras é “Eu multiplicarei os teus trabalhos e os teus partos.” (Gênesis 3.16) O verso escolhido é uma maldição à mulher e faz referência à passagem em que Adão e Eva são expulsos do paraíso pela desobediência de terem comido o fruto da árvore proibida. Aglaiá, mulher de Colebra, tem filhos sem parar e embora seus filhos não se prendessem a ela pelo cordão umbilical, o que facilitava o parto, isso não diminuía as dores nem os inconvenientes das inúmeras gestações.

Para “O ex-mágico da taberna Minhota” a epígrafe é “Inclina, Senhor, o teu ouvido, e ouve-me; porque eu sou desvalido e pobre.” (Salmos 86.1) Prenuncia o sentimento de desamparado do narrador-personagem que, insatisfeito com sua condição de mágico, abandona o ofício e procura de várias formas cometer o suicídio mas sem sucesso. Ao ouvir, por acaso, que ser funcionário público era suicidar-se aos poucos emprega-se numa Secretaria de Estado mas não morre e maiores são suas aflições e seu desconsolo.

“Marina, a intangível” traz a epígrafe “Quem é esta que vai caminhando como a aurora quando se levanta, formosa como a lua, escolhida como o sol, terrível como um exército bem

² Em Rubião (2010), não é informado de qual versão da Bíblia são as epígrafes.

ordenado?” (Cântico dos Cânticos, 6.10) Além da epígrafe selecionada, Rubião cita um outro verso do mesmo livro bíblico dentro do próprio conto: “Eu vos conjuro, filhas de Jerusalém, que, se encontrardes o meu amado, lhe façais saber que estou enferma de amor.” (Cântico dos Cânticos 5.8) O livro bíblico é uma coleção de cânticos de amor entre o noivo e a noiva por ocasião das núpcias. No enredo do conto um jornalista resolve escrever uma história durante seu plantão noturno. Solitário, luta buscando inspiração: “Movia-se, desinquieto, na cadeira, olhando com impotência as brancas folhas de papel, nas quais rabiscara umas poucas linhas desconexas.” (RUBIÃO, 2010, p. 103) Quando está prestes a escrever a primeira frase de seu pequeno ensaio recebe a visita de um desconhecido misterioso que o convence a criar um poema com versos invisíveis para Marina, a intangível. Depois de todo um misterioso ritual para a criação do poema chega uma procissão com orquestra que produz apenas sons desconexos e o coral de homens de caras murchas que tentam cantar mas nenhum som sai de suas bocas. Acompanhando o cortejo vem a musa inspiradora do poema, Maria, a intangível. O cortejo é comparável ao da epígrafe bíblica.

Mestre da metamorfose, Rubião tem uma coleção de animais que se transformam com a maior naturalidade em seus contos. “Teleco, o coelhinho” foi o conto de Rubião que mais se destacou na temática da metamorfose. Teleco é o personagem principal que se metamorfoseia o tempo todo nos mais variados animais. Sua forma original, de um coelhinho, não causa a menor estranheza ao narrador-personagem quando o encontra pela primeira vez e fala com ele. A partir daí Teleco vai demonstrar toda sua versatilidade na arte da metamorfose: começa virando girafa, depois cavalo para galopar com as crianças e levar velhinhos às suas casas e, a quem não gostava, ele se apresentava como leão ou tigre. Vira porco-do-mato para assustar o delegado, pulga para se esconder do amigo que o acolheu em sua casa e transforma-se em bode para surpreendê-lo. Após conhecer Teleco um pouco melhor o amigo-narrador passa a entendê-lo e explica: “Depois de uma convivência maior, descobri que a mania de metamorfosear-se em outros bichos era nele simples desejo de agradar ao próximo.” (Ibid., p. 53) Querendo ser homem sem o conseguir vira um canguru, muda seu nome para Barbosa e arranja uma mulher para aborrecimento do seu amigo e hospedeiro. Após serem expulsos de casa, Teleco retorna na forma de cachorro e é aí que se desenrola o clímax do conto. Ele passa dias se metamorfoseando nos mais variados bichos sem parar, tremendo e balbuciando palavras sem nexos até que um dia, ao amanhecer, o amigo ao acordar encontra nos seus braços uma criança morta no lugar de Teleco dando a entender que, finalmente, o coelhinho tinha conseguido realizar, tarde demais, o desejo de ser gente.

Outro conto de Rubião invadido por animais é “O ex-mágico da Taberna Minhota” que conta a estória do personagem-título que quando se apresentava no circo tirava de seu chapéu coelhos, cobras, lagartos e jacarés para deleite da plateia. Em outras ocasiões, fora do picadeiro, saíam cobras dos cadarços de seus sapatos, urubu de sua gola, e um pássaro ruidoso de seu ouvido. Eram pombos e gaivotas a sair de seu bolso e, no final, cercado de animais, sem saber que fim lhes dar, o ex-mágico tira uma dúzia de leões dos bolsos para que o devorem, mas como nada lhe acontece ele mesmo os devora tentando morrer de indigestão. Depois de tentar, sem sucesso, morrer por outros meios, decide ser funcionário público pois, segundo ouvira dizer, morreria aos poucos. Não morre e continua infeliz amargando já não ter mais os seus poderes de mágico: “Confiara demais na faculdade de fazer mágica e ela fora anulada pela burocracia. Hoje, sem os antigos e miraculosos dons de mago, não consigo abandonar a pior das ocupações humanas.” (Ibid., p. 25-26) Assim expressa a insatisfação com o seu estado atual, lamentando já não ser o mágico de sucesso do passado.

Em “Alfredo” o narrador-personagem encontra seu irmão a quem havia deixado para trás, quando tinha mudado para o outro lado da montanha. Este se transformara num dromedário falante que vive afastado de todos no alto da serra. Antes transformara-se num porco mas não tivera sossego, fuçando o chão lamacento. Ao final do conto seu irmão analisa a situação de ambos: “Também ele caminhara muito e inutilmente. Porém, na sua fuga, fora demasiado longe, tentando isolar-se, escapar aos homens, ao passo que eu apenas buscara no vale uma serenidade impossível de ser encontrada.” (Ibid., p. 101)

Em Os Dragões esses animais aparecem do nada na cidade e, apesar das discussões de início entre os moradores sobre o que fazer com eles, passam a ser tratados como humanos e a ter hábitos tais como estudar, ajudar nas lidas domésticas, entregar-se ao vício da bebida, praticar furtos para manter o vício e até se apaixonar. “Odorico, o mais velho dos dragões [...] Por causa delas, e principalmente por uma vagabundagem inata, fugia às aulas. As mulheres achavam-no engraçado e houve uma que, apaixonada, largou o esposo para viver com ele.” (Ibid., p. 49)

Antonio Cândido analisando a obra de Rubião, comenta sobre os dragões:

[...] Murilo Rubião desvenda nos seus contos grandes dramas da existência humana. A partir daí, percebemos que fantásticos são os homens, carregados de preconceitos, vícios e desamor, e não os dragões, que chegam à Terra num estado de inocência semelhante à das crianças quando vêm ao mundo. “Os primeiros dragões que apareceram na cidade muito sofreram com o atraso dos nossos costumes”, é a

afirmação significativa, e já carregada de crítica, que dá início ao conto. (CÂNDIDO, 1982, p. 101)

Outra coleção presente nos contos de Rubião é a de palavras de caráter onomatopéico que ele usa para expressar sonoridade de vozes de animais, sons de objetos e outros numa coleção de sensações sinestésicas de audição. No conto “Mariazinha” quando é anunciado que a personagem homônima se casaria e o seu sedutor seria enforcado na torre da igreja, “Os sinos concordaram, *bimbalharam* alegremente.” (RUBIÃO, 2010, p. 157). Em “Marina, a intangível” o narrador e jornalista está tão envolto no silêncio da sala que “Nem mesmo ouvia o *bater* do coração”. A ausência de ruídos na madrugada o faz se assustar quando “Afinal, duas pancadas longas e pesadas [...] *ressoaram* aumentando os meus sombrios pressentimentos”. (Ibid., p. 103). Em “Ofélia, meu cachimbo e o mar” o companheiro de Ofélia, que ama o mar e histórias de marinheiros, numa de suas conversas com ela medita: “Ofélia, que abomina meu silêncio, interrompeu agora os meus pensamentos com um *ladrido* forte”. (Ibid., p. 42). Em “Teleco, o coelhinho” numa série de metamorfoses o coelho em forma de pavão e já se transformando numa cobra: “_ prosseguiu, *chocalhando* os guizos de uma cascavel”. (Ibid., p. 58) E, continuou se metamorfoseando enquanto seu então ex-dono o aconselhava a falar com calma “_ Não posso _ *tartamudeava*, sob a pele de um lagarto”. [...] “Não mais falava: *mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava*”. (Ibid., p. 59). Em “Botão-de-Rosa” enquanto seguia os policiais que o prenderam o personagem-título ouvia o clamor da multidão que aguardava na rua: “[...] cessaram as vaias, ouvindo-se somente o *rosnar* de alguns populares.” (Ibid., p. 208). Em “Petúnia” após a festa que a mãe de Éolo preparava para apresentar pretendentes para ele: “Terminada a festa [...] os pássaros invadiam a sala [...] Não cantavam. *Ruflavam* de leve as asas.” (Ibid., p. 184).

Murilo Rubião formou uma coleção de nomes próprios de pessoas e alguns dos quais ele criou inspirado em sonhos, na mitologia grega ou que copiou literalmente. Em “O convidado” há o motorista de taxi *Faetone* que foi inspirado em Faetonte da mitologia grega a quem seu pai Hélios ou Sol concede “a permissão de, durante um dia, iluminar o mundo, conduzindo o carro do Sol.” (SPALDING, 1965, p. 99). O nome de Epidólia, do conto homônimo, bem como o seu enredo foram criados inspirados num sonho de Rubião. Aglaia, cujo significado grego é bela, gloriosa³ e na mitologia grega, é o nome literal da filha de Venus com Júpiter. No conto é uma mulher que não para de ter filhos que nascem em

³ LOPES, 1999, p. 147.

ninhadas. Colebra é o nome do companheiro de Aglaia e o responsável por engravidá-la. Colebra vem de *colubra* que em latim significa serpente e que comumente é associado a um símbolo erótico, bem apropriado para o personagem reprodutor. Em “Os Comensais” há Jadon inspirado em Jason ou Jasão da mitologia grega que “jurou desposar Medéia” (Ibid. 143). No conto “O bloqueio” Gérion está separado da mulher e refugia-se num pequeno apartamento de um edifício recém-construído onde tem pesadelos, ouve ruídos e coisas estranhas começam a acontecer. É um nome literal da mitologia grega que se refere a “um temível gigante filho de Crissor. Tinha três cabeças e três corpos.” (Ibid. p. 111).

Nessa coleção de nomes Murilo Rubião criou ainda nomes estranhos e curiosos como: Pererico, Epsila, Margarerbe, Og, Mafredo e Galateu.

Na coleção de mulheres criadas por Rubião encontram-se alguns tipos que se destacam pelos seus comportamentos e características peculiares. Bárbara, que dá título ao seu conto, é uma mulher dominadora que engorda sem parar, insaciável tanto na gula quanto nos desejos que seu marido procura atender, prontamente, por mais absurdos que pareçam como ganhar o oceano, uma estrela ou uma árvore inteira do quintal do vizinho como se fosse uma simples flor arrancada do jardim. Tudo isso, valendo-se de elementos do fantástico, Rubião faz com que aconteçam no mundo natural sem explicação lógica. Sobre essa questão Todorov explica:

Somos assim conduzidos ao âmago do fantástico. Num mundo que é bem o nosso, tal qual o conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. [...] Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; [...] Ou o diabo é um ser imaginário, uma ilusão, ou então existe realmente, como os outros seres vivos, só que o encontramos raramente. O fantástico ocupa o tempo dessa incerteza; assim que escolhemos uma ou outra resposta, saímos do fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. (TODOROV, 2006, p. 148)

Aglaia, conforme citado acima, é uma mulher com fertilidade sobrenatural que não para de dar à luz ninhadas de crianças. Embora tendo feito pacto com o marido, antes de casar, de não ter filhos e apesar de todos os cuidados preventivos e anticonceptivos os rebentos já nem esperavam o tempo necessário de gestação. “Nasciam com seis, três, dois meses e até vinte dias após a fecundação. Jamais vinham sozinhos, mas em ninhadas de quatro ou cinco.” (RUBIÃO, 2010, P. 195)

Galimene em “A fila” e Viegas em “A cidade” são duas mulheres murilianas que têm semelhanças em suas histórias: Galimene é “uma prostituta que aparecia, às tardes, no pátio da fábrica, desinteressada da pessoa do gerente, só para tagarelar com os homens e garantir

alguns encontros noturnos.” (Ibid., p. 81) Viegas é outra prostituta que também no fim da tarde visita na prisão, Cariba, o forasteiro perguntador que anseia por sua visita: “Só resta esperar pela Viegas, que, sensual e perfumada, vem vê-lo ao fim da tarde.” (Ibid., p. 38)

Astérope, é uma mulher que aparece em “O Convidado” e está entre os participantes de uma festa onde todos aguardam um convidado ilustre, mas que ninguém sabe quem é. Ela diz não conhecer bem o convidado misterioso, mas afirma: “Vou conhecê-lo melhor hoje, na cama, pois dormiremos juntos.” (Ibid., p. 203) Ela informa que foi escolhida pela comissão da festa, o que para José Alferes, o protagonista do conto, é um absurdo e passa a ter uma impressão negativa da mulher embora já sinta uma atração por ela. Seu perfil se aproxima dos de Galimene e Viegas.

Epidólia é uma mulher que desaparece de um parque enquanto estava com seu namorado, Mafredo, que passa todo o conto à procura da amada, mas o que descobre é sobre seus supostos amantes: um velho marinheiro e um pintor de mulheres nuas. Recusa-se a aceitar as palavras do marinheiro sobre Epidólia: “Aquela vaca ninfomaníaca? E arranja um trouxa para gostar dela!” (Ibid., p. 179) O pintor, por sua vez, nega que foi seu amante mas que a teve somente como modelo de suas pinturas. A Marina do conto “Marina, a intangível” é uma personagem metalinguística criada pelo narrador-personagem. Assim como Epidólia, Marina, cujo nome seria Maria da Conceição no princípio de sua criação pelo personagem-escritor, também tem em sua história o registro de fuga. “(Mudou seu nome ao fugir de Nova Lima com o namorado. Jamais lhe teve amor.)” (Ibid., p. 105) Depois que o jornalista e escritor recebe a visita do estranho, no momento em que pretendia escrever um ensaio para o jornal, a narrativa se transforma num verdadeiro espetáculo fantástico: o poema de Marina, a intangível aparece escrito com versos invisíveis e que prescindiam de máquinas para sua composição, surge um desfile com padres capuchinhos, coral de homens de caras murchas, orquestra que toca seus instrumentos sem música, mas que enche a noite de sons agudos e, por fim, surge Marina escoltada por padres sardentos e mulheres grávidas. O cortejo desfila diante do narrador que, entre assustado e feliz, agora tem certeza de que o poema de Marina já está pronto.

Mas certeza é uma sensação não aceita no gênero fantástico. A dúvida, ainda que tênue entre o verídico e o irreal, precisa estar presente. Mas na contramão, no início do conto O Livro de Areia, Borges usando uma metalinguagem diz que “Afirmar que é verídico é, agora, uma convenção de todo relato fantástico; o meu, no entanto, é verídico.” (BORGES, 1978, p. 115) Ele se refere ao fato de estar ele mesmo duvidando do que ocorria dentro do relato do

conto, ou mais propriamente, dentro do livro infinito. Verídico ou não, real ou irreal... É função do fantástico deixar essa dúvida no ar.

Referências Bibliográficas

BORGES, Jorge Luís. *O Livro de Areia*. Editora Globo: Porto Alegre, 1978.

_____, Jorge Luís; GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1974.

CALVINO, Ítalo. *Coleção de Areia*. Tradução: Maurício Santana Dias. Companhia das Letras: São Paulo, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. In: SCHWARTZ, Jorge. *Murilo Rubião. Literatura Comentada*. Abril Educação: São Paulo, 1982.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. 2ª reimpr. da 2ª ed. de 1993. Tradução Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbbosa. Haroldo de Campos e Davi Arriguci (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Mini Aurélio*. 7ª ed. Editora Positivo: Curitiba, 2008.

MACIEL, Maria Esther. *As ironias da ordem: coleções inventários e enciclopédias ficcionais*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2009.

MORAES, Marcos Antonio de (Org.). **Mário e o pirotécnico aprendiz**. Belo Horizonte:Ufmg, 1995.

RUBIÃO, Murilo. *Obra Completa*. Companhia das Letras: São Paulo, 2010.

SCHWARTZ, Jorge. *Murilo Rubião. Literatura Comentada*. Abril Educação: São Paulo, 1982.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário de Mitologia Greco-latina*. Editora Itatiaia: Belo Horizonte, 1965.

TODOROV, Tzvetan. *As Estruturas Narrativas*. Tradução Leyla Perrone-Moisés Perspectiva: São Paulo, 2006.

A VARIAÇÃO DO DITONGO /EY/ NOS FALARES DO ALTO RIO NEGRO

Letícia Pinto Cardoso (UEA/FAPEAM)
Jeiviane dos Santos Justiniano (UEA)

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa de iniciação científica (PAIC), realizada atualmente na Universidade do Estado do Amazonas com apoio da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas). A pesquisa busca aprofundar os dados concernentes a realização do ditongo /ey/ a partir dos resultados apresentados pelo Atlas Linguísticos dos Falares do Alto Rio Negro – ALFARiN (JUSTINIANO, 2012). O objetivo é contribuir para o avanço dos estudos dialetais na região amazônica, apresentando como se realiza o ditongo /ey/ no Alto Rio Negro a partir de contextos linguísticos e sociais, conforme os pressupostos da geografia linguística e da sociolinguística variacionista.

Para alcançar tais propósitos, a pesquisa adotou a seguinte metodologia: 1. Levantamento bibliográfico das teorias-base desta pesquisa: dialetologia pluridimensional, que tem como metodologia a geografia linguística, e sociolinguística variacionista; 2. Levantamento bibliográfico sobre o ditongo /ey/ no Brasil, com destaque para Aragão (2008) e Farias e Oliveira (1983); 3. Detalhamento da realização do ditongo /ey/ em trabalhos de abordagem dialetal desenvolvidos no Amazonas; 4. Análise dos dados constantes no ALFARiN (JUSTINIANO, 2012) e no ALAM (CRUZ-CARDOSO, 2004), a partir de contextos linguísticos e variáveis sociais, como sexo, idade e escolaridade e; 5. Organização percentual das ocorrências do ditongo /ey/ em contextos propícios à monotongação e à ditongação.

Como se observa, o presente artigo trata-se dos resultados parciais obtidos através de pesquisa bibliográfica que consiste no levantamento e na análise dos principais estudos acerca da monotongação e ditongação do ditongo /ey/ no Brasil, a fim de compreender quais fatores linguísticos e extralinguísticos contribuem para a redução da semivogal ou para sua manutenção.

Espera-se, portanto, ampliar o conhecimento das variações linguísticas do Amazonas, especificamente, dos municípios que compõem a região do Alto Rio Negro, área de grande riqueza cultural e social e, por isso, de considerável complexidade linguística.

1. Fundamentação teórica

Para a realização do presente estudo, foi necessário compreender as teorias-base que o norteiam, a dialectologia pluridimensional, a geolinguística e a sociolinguística.

Segundo Cardoso (2010) “todos os dialetos são tanto espaciais quanto sociais, uma vez que todos os falantes têm não só um espaço social como uma localização espacial” (p.50). A dialectologia, ramo linguístico que se preocupa com a identificação e descrição dos falares, utiliza como método a geografia linguística, geolinguística, cuja análise fundamenta-se no cotejo das variações espaciais (diatópicas) em que os fenômenos da língua são observados seja pela sua ausência ou correspondência em determinada localidade. Assim, a dialectologia configura-se como ciência eminentemente diatópica (CARDOSO, 2010).

Contudo, o estudo dialetológico vale-se também de outras ciências, como a sociolinguística, por exemplo. Por meio dela, fatores como idade (critério diageracional), sexo (critério diagenérico) e condição social (critério diastrático) são levados em consideração. Eles constituem os veios sociolinguísticos (CARDOSO, 2010) e possibilitam a análise linguística pluridimensional, mais completa do ponto de vista extralinguístico.

O percurso histórico e metodológico da dialectologia iniciou no século XVIII, mas se estabeleceu apenas no século seguinte, quando passou a adotar a geolinguística como método de abordagem para recolha dos inquéritos, uma vez que ela possibilita a análise da língua levando em conta a variável do espaço geográfico.

Inicialmente, na França, tem-se com o Ministério do Interior o primeiro inquérito por correspondência que alcançou grande repercussão em países românicos e não-românicos. As 86 traduções da parábola do filho pródigo tiveram o mérito de mostrar a importância da geografia linguística para a dialectologia. Pouco tempo depois, em 1826, Adrien Balbi publica o *Atlas ethnographique du globe*, cuja maior contribuição foi o destaque para a recolha de dados de pessoas mais velhas e jovens, destacando o papel da língua para o conhecimento desses povos.

É com Wenker, na Alemanha, que a dialectologia teve seu primeiro grande avanço. Através do registro de dados de 40.736 localidades, ele evidenciou a importância da

investigação diatópica, uma vez que seu estudo mostrou ser possível fazer comparações entre as regiões. No entanto, Wenker não levou em conta as variáveis socioculturais de seus informantes, tampouco fez o controle de fatores como gênero e faixa etária, o que era comum acontecer em pesquisas não feitas *in loco*.

Em 1887, Jules Gilliéron inicia a coleta de dados para o Atlas Linguistique de la France (ALF), publicado em Paris de 1902 a 1910. Segundo Cardoso (2010), ele realizou a documentação do “falar de 639 localidades a partir da aplicação de um questionário, de inicialmente, cerca de 1400 perguntas, vindo a alcançar um total de 1900 perguntas ao final dos inquéritos” (p.42). As críticas para o ALF foram, sobretudo, por ele não se aprofundar nos fatores de diferenças sociais e também por omitir palavras de extremo interesse para os estudos linguísticos. Apesar de em algumas localidades entrevistadas, 72, terem sido ouvidos mais de um falante (ao passo que na maioria – 550 – foram ouvidos apenas um), em que um deles era idoso e o outro, em grande parte das vezes era uma pessoa mais nova, não há um controle sistemático que mostre a que faixa etária pertencente às respostas dadas.

As variáveis sociais também não foram registradas nas cartas linguísticas. Sabe-se apenas que havia informantes de instrução primária, cujo trabalho não carecia de muito estudo, enquanto outros possuíam um grau maior de instrução observado de acordo com a sua profissão. No entanto, Gilliéron contribuiu para o deslocamento do centro de interesse do som fônico à palavra (fonética histórica à lexicologia histórica) e marcou o início da aplicação do método da geografia linguística com rigor científico (CARDOSO, 2010, p. 43-44).

Conforme pode ser visto ao longo da história dos estudos dialetais, a perspectiva diatópica mostrou que a língua reflete o espaço geográfico em que se encontra. Dessa forma, pode-se perceber também que o estudo do dialeto com base na variação espacial não esteve dissociado da perspectiva social, da sociolinguística, já que ela contribuiu de maneira diferenciada para dialetologia, uma vez que “centra-se na correlação entre os fatos linguísticos e os fatores sociais, priorizando, dessa forma, as relações sociolinguísticas” (CARDOSO, p.26).

Portanto, fatores como idade (variação diageracional), sexo (variação diagenérica), condição social (variação diastrática) e tipos de elocuições (variação diafásica), inquéritos formais ou informais, são os veios sociolinguísticos que colaboram para o estudo dos falares nas regiões analisadas, pois são fatores extremamente importantes que ajudam a traçar um perfil melhor dos informantes e do modo como eles utilizam a língua.

2. A região estudada



Fonte SEPLAN

A região do Alto Rio Negro localiza-se ao noroeste do Amazonas e é composta por três municípios, a saber: São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. Ocupa o lugar de sexta microrregião do estado (JUSTINIANO, 2012). São Gabriel da Cachoeira é o município de maior destaque econômico, desta microrregião, ele e Santa Isabel do Rio Negro fazem fronteira com a Colômbia e a Venezuela, além de ser território de segurança nacional.

O Alto Rio Negro caracteriza-se pela diversidade linguística oriunda da alta concentração de indígenas na região, 90% da população, que formam quatro grandes famílias, são elas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami.

Em São Gabriel da Cachoeira as línguas oficiais são, além do português, o Tukano, o Nheengatu e o Baniwa. A região recebe “influências do espanhol e das diversas variedades do português trazidas pelos militares de diferentes partes do Brasil que ali se encontram” (JUSTINIANO, 2012, p. 18).

Ressalta-se que o ALFARiN centralizou sua análise dialetológica no municípios de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, uma vez que Barcelos já tinha sido alvo de inquérito do ALAM (Cruz-Cardoso, 2004).

3. Os fenômenos estudados

Quando se fala da manutenção ou redução do ditongo /ey/ tem que se levar em consideração o que é um ditongo e quais suas características básicas. Um ditongo, conforme Silva (2007, p. 94), “consiste de uma sequência de segmentos vocálicos sendo que um dos segmentos é interpretado como vogal e o outro é interpretado como um glide”. Ainda que tenha uma definição simples, no português brasileiro a questão sobre os ditongos é bastante discutida, visto que ocorrência de duas vogais em uma mesma sílaba suscita dúvidas quanto a sua natureza: se se tratam de duas vogais ou se uma é mais forte (tônica), portanto vogal, e outra mais fraca (átona), semivogal, ou, para maior clareza semiconsoante já que assim consisti em uma vogal com características periféricas, ocupando a mesma posição de uma consoante.

Câmara Jr. (1970) questiona a existência de ditongos em nossa língua, visto que eles podem ser interpretados como hiato (duas vogais silábicas contíguas). Aponta como solução a coexistência de par mínimo para caracterização de um ditongo: “Aceitando-o em português, mas só quando um dos elementos vocálicos é tônico (dois elementos vocálicos átonos criam variação livre), podemos enumerar 11 ditongos decrescentes e um, muito restrito, crescente” (p.55).

Conforme Câmara Jr. (1979 apud FARIAS, 2008) os ditongos verdadeiros são os decrescentes. As vogais, que o formam, devem ser vistas como alofones posicionais vocálicos, pois o tepe ocorre sempre após vogal, semivogal neste caso. Bisol (1991 apud ARAGÃO, 2008, p. 110-111) defende essa mesma, pois para ela a sequência glide-vogal é o resultado da ressilabificação pós-lexical, ou seja, os ditongos crescentes não fazem parte do inventário fonológico do português, e surgem da fusão de rimas de suas sílabas travadas, enquanto VV é uma sílaba aberta.

O fato é que a presença dos ditongos já é marcada desde o latim clássico. Segundo Aragão (2008) havia quatro ditongos, [ae]; [oe]; [aw] e [ew], que ao longo do tempo sofreram variações, ampliando-se em novos ditongos ou reduzindo-se.

O fenômeno da ditongação consiste na inserção de um glide, semivogal, na mesma sílaba em que antes havia apenas uma vogal. De acordo com Aragão (2008, p.112), “a ditongação, ao que tudo indica, é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo, assim, existência no sistema da língua, mas em sua realização na fala”. Já a monotongação consiste na redução do ditongo a vogal simples ou

pura. (ARAGÃO, 2008, p. 113). Ambos os fenômenos são condicionados por fatores essencialmente fonéticos, mas também possuem intervenções extralinguísticas, como pode ser percebido no próximo tópico.

4. Resultados parciais

Realizar leituras acerca do fenômeno linguístico de monotongação do ditongo [ey] constitui requisito indispensável para os interesses da pesquisa bibliográfica empreendida por esta pesquisa de iniciação científica, pois proporciona subsídios consideráveis para análise das ocorrências da monotongação e ditongação do /ey/ nos falares do Alto Rio Negro. Diante disso, analisaram-se importantes estudos que tratam, a luz da dialectologia e da sociolinguística, a manutenção do /ey/ ou sua redução para a forma monotongada /e/. Foram consultados, com maior aprofundamento, os seguintes trabalhos: Lopes (2013); Aragão (2008) e Farias e Oliveira (1983).

4.1 Lopes (2013)

O estudo realizado por Lopes (2013) baseia-se no pressupostos da Sociolinguística Variacionista e utiliza um *corpus* composto por quarenta informantes nascidos em Altamira ou que vivem lá desde os cinco anos de idade. A abordagem aos informantes foi feita por meio de entrevistas sociolinguísticas ou narrativas pessoais. Essa pesquisa busca conhecer os fatores que levam o fenômeno da monotongação dos ditongos [ey] e [ow] na cidade paraense, bem como “observar se a tendência dos dados analisados aponta a monotongação como um caso de variação estável ou se indica uma mudança em curso” (LOPES, 2013, p. 95).

Sobre o processo de monotongação do ditongo [ey], objeto de estudo deste PAIC, é importante levar em consideração as observações tecidas por Lopes que ressalta a influência do nível de escolaridade do falante como fator significativo para a monotongação de [ey] ~ [e], no sentido de os mais escolarizados aplicarem menos a regra de redução dos ditongos do que os menos escolarizados (LOPES, p.111). A pesquisadora afirma ainda que “A redução do ditongo /ey/ é linguisticamente condicionada pelos fatores de localização do ditongo na estrutura morfológica da palavra, contexto fonético seguinte e natureza de origem/uso da palavra” (p.111).

4.2 Aragão (2008)

Outra pesquisa de importante relevância para o estudo empreendido aqui trata-se de uma amostra de seis entrevistas presentes nos registros do projeto “A Linguagem Falada em Fortaleza – Diálogos entre Informantes e Documentadores – Materiais para estudo”, publicado pela Universidade Federal do Ceará. No artigo que apresenta os resultados parciais dessa pesquisa referente a monotongação e a ditongação nos falares de Fortaleza, Aragão (2008) mostra os fatores linguísticos e extralinguísticos condicionadores desses fenômenos, uma vez que ao analisar o falar de Fortaleza, a partir dos dados registrados pela pesquisa do Dialeto Social Cearense – DSC, a pesquisadora percebeu a ocorrência da ditongação e da monotongação em contextos inusitados.

Diante disso, adotando a metodologia variacionista, o *corpus* para o estudo foi colhido segundo estes critérios: Localidades (Bairros de Fortaleza); Sexo (Masculino e Feminino); Faixa etária: 10-11 anos (início da vida escolar – séries iniciais do 1º grau), 14-15 anos (término do 1º grau – 5ª a 8ª séries), 18-25 anos (término do 2º grau e início da integração no mercado de trabalho), 37-43 anos (integração ao mercado de trabalho) e Classe Social.

Quanto ao uso da ditongação com a semivogal [j], os parâmetros adotados foram: a) tipo de vogal que se ditonga; b) contexto posterior; c) tonicidade; d) extensão da palavra e; e) registro. Com isso, a pesquisadora concluiu que: a) as vogais orais *a, ε, e, i, ɔ, o, u* e as nasais *ã* e *õ* ditongam-se no falar de Fortaleza, são exemplos disso: /a/ “paz” [‘pajs]; /i/ “quis” [kij] e /ã/ “rãs” [hãjs]; b) os fonemas /s, z/ em contexto posterior determinam a ditongação, como em: “faz” [‘fajs] e “pôs” [‘pojs]; c) a sílaba tônica propicia a ditongação: “rapaz” [ha’pajs] e “francês” [frã’sajs]; d) a extensão da palavra é outro fator importante para a ocorrência desse fenômeno, sendo que, “as palavras monossilábicas e dissilábicas são as que mais se ditongam” (ARAGÃO, 2008, p.117), como nos exemplos: “três” [‘trejs] e [há’pajs]; e) o registro coloquial, informal, familiar é o que mais favorece a ditongação, ainda que os informantes possuam nível de escolaridade elevado.

Já para o fenômeno da monotongação no falar de Fortaleza, os critérios utilizados foram: o contexto posterior, a extensão da palavra e o tipo de registro. No que se refere ao contexto posterior, Aragão (p.118) observou que os fonemas /ʃ, ʒ, r/ em posição posterior ao ditongo propiciam a monotongação, como pode ser observado em: “baixa” [‘ba ʃa], “feijão” [‘feʒãw] e “touro” [‘toro]. Em relação à extensão da palavra, quanto maior número de sílabas, mais a monotongação ocorrerá, como em “brasileira” [brasi’lera], por exemplo. A

análise mostrou ainda que o nível de escolaridade dos informantes não era tão relevante, ao contrário do tipo de registro utilizado por eles. Assim, Aragão percebeu que os registros mais informais facilitam a ocorrência da monotongação. As análises permitiram confirmar que a monotongação e a ditongação não se condicionam a fatores diatópicos, mas apresentam relevância quanto ao tipo de elocução e, sobretudo, ocorrem por fatores fonéticos.

Os resultados apresentados por Aragão são de extrema importância para este projeto de iniciação científica, visto que os critérios de análise utilizados por ela colaboram para o estudo e a compreensão do fenômeno de redução do ditongo /ey/ nos falares do Alto Rio Negro, já que nessa região também se confirmou a influência de fatores linguísticos, como [ʃ] e [r], no fenômeno da monotongação.

4.3 Farias e Oliveira (1983)

No estudo realizado por Farias e Oliveira sobre a “Variação fonética dos ditongos [ej] e [ow] no nordeste do Pará”, pode-se perceber algumas confluências com os demais estudos já apresentados aqui.

Desde o início as autoras ressaltam, no entanto, que a monotongação, ou seja, o apagamento do glide acontece independentemente de fatores sociais: “Observamos ainda que nossos dados corroboram os resultados já realizados no que tange aos fatores sociais, isto é, a variação *ei~e* independe de fatores extralinguísticos” (FARIAS e OLIVEIRA, p. 6) Logo, como destacado antes por Aragão (2008), constitui-se como fenômeno de características fonéticas:

Nossa pesquisa confirmou parcialmente a hipótese da variante social, uma vez que se por um lado a escolaridade teve pequena importância, por outro, o registro de fala foi decisivo para a ditongação e monotongação. Os resultados confirmaram completamente a hipótese de variante fonética.

Assim, o fenômeno da ditongação e da monotongação no falar de Fortaleza não é diatópico, é parcialmente diastrático e completamente linguístico: fonético por excelência. (FARIAS e OLIVEIRA, 1983, p. 120).

Assim como Lopes (2013) e Aragão (2008), Farias e Oliveira também destacaram o contexto fonético seguinte como maior favorecedor para o apagamento do [y], sendo o tepe o fator que mais se destaca para a redução do /ey/ (97,7% de frequência), seguido das fricativas (91,7%). Diante desse último resultado, as autoras ressaltam que ele “pode vir associado ao ponto de articulação, visto que a maioria das ocorrências de fricativas acontece no palato,

fator que também apresentou uma significativa produtividade de apagamento da semivogal (71,2%)” (p. 02).

Quanto à manutenção do /ey/ Farias e Oliveira obtiveram como maiores propiciadores as oclusivas e as vogais pospostas ao ditongo.

A seguir, a síntese dos dados expostos aqui referentes aos fatores que influenciam a manutenção ou redução do ditongo analisado por esta pesquisa. Realizou-se um levantamento, a partir dos trabalhos dessas pesquisadoras, acerca dos contextos linguísticos favorecedores à monotongação e ditongação.

Aragão (2008), Lopes (2003), Farias (2008)		
Contextos Linguísticos favorecedores à monotongação		
Critérios	Resultados	Exemplo
a) Contexto Fonético Seguinte	/r/; /g/; /ʒ/ e /ʃ/.	[ˈfɛrɐ]
b) Tonicidade	Tônica paroxítona e Átona pretônica.	[bɛˈzɐh]
c) Estrutura silábica	Polissílabos e trissílabos.	[brasiˈlɛrɐ]
d) Classe de palavra	Adjetivos e substantivos.	[ˈkaloˈtɛru]

Aragão (2008), Lopes (2003), Farias (2008)		
Contextos Linguísticos favorecedores à ditongação		
Critérios	Resultados	Exemplo
a) Contexto Fonético Seguinte	/m/; /t/; /tʃ/; /a/; /u/.	[kɛjˈmow]
b) Tonicidade	Oxítonas.	[ˈbɛj]
c) Estrutura silábica	Monossílabos e dissílabos.	[ˈpajs]
d) Classe de palavra	Verbos e numerais.	[priˈmɛjru]

Como pode ser observado, os dados extraídos foram de Farias (2008), visto que refere-se a sua dissertação de mestrado, portanto, os resultados analisados sob os mesmos critérios, no entanto com mais clareza.

Conclusão

Entre as análises do ALAM, Cruz-Cardoso (2008) já destacava os índices significativos de produtividade da monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ nos contextos considerados condicionadores. Justiniano (2012) apontou o predomínio da monotongação do /ey/ ~[e] no Alto Rio Negro nos próximos anos. O município de Santa Izabel do Rio Negro apresentou maior tendência, em relação a São Gabriel da Cachoeira, para a redução desse ditongo observada na primeira e segunda faixas etárias, o que sinaliza uma provável mudança em tempo aparente. No entanto, as análises do ALFARiN mostraram ainda que as mulheres tendem a manter a pronúncia do [ey], fator que deve ser observado detalhadamente, uma vez que a região do Alto Rio Negro é formada por falante plurilíngues.

Espera-se, para tanto, aprofundar as investigações dos fatores linguísticos e extralinguísticos, bem como compreender melhor como eles influenciam a redução e/ou manutenção do ditongo /ey/, além de contribuir com os registros sobre a diversidade linguística do Amazonas.

Referências

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Ditongação X monotongação no falar de fortaleza**. Universidade Federal do Ceará – UFC, 2008. (Trabalho apresentado – projeto profala). Disponível em: <<http://www.profala.ufc.br/Trabalhos.htm>>.

CÂMARA Jr, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes. 1970.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Reflexões sobre a dialectologia. In: ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). **Estudos geolinguísticos e dialetais sobre o português: Brasil – Portugal**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

CRUZ-CARDOSO, Maria Luiza de Carvalho. **Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2004. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas.

_____. **Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM**. In: ISQUERDO, Aparecida Negri (org.).

FARIAS, Maria Adelina Rodrigues. **A distribuição geo-sociolinguística do ditongo <ej> no Português falado no Estado do Pará**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008. Dissertação de mestrado.

_____; OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. **Variação Fonética dos ditongos [ej] e [ow] no nordeste do Pará.** Ensaios de Linguística. Ano v, n. 09. p. 209 – 229. Belo Horizonte, 1983. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9\(27\)12.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9(27)12.htm)

JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. Atlas Linguístico dos Falares do Alto Rio Negro - ALFARiN. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2012. Dissertação de Mestrado.

LOPES, Raquel. A realização variável dos ditongos [ow] e [ey] no português falado em Altamira – PA. In: RAZKY, Abdelhak (org). **Estudos Geo-Sociolingüísticos no Estado do Pará.** Belém, 2003.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MICHEL FOUCAULT E A NOÇÃO DE DISCURSO: UMA ANÁLISE DAS ESTRUTURAS DISCURSIVAS REFERENTES AOS CONSTRUTORES NAVAIS DE NOVO AIRÃO/AM

Luciane Maria Legeman Salorte (UFAM)

INTRODUÇÃO

A Análise de Discurso (AD) é uma teoria que se encontra num contexto avesso à continuidade, ou seja, pode ser esboçada por meio da ruptura. Isso em razão de colocar em xeque a univocidade da língua (sendo essa considerada sistema) que subtrai a possibilidade do jogo polissêmico da linguagem.

A AD compreende a língua não como sistema abstrato e, sim, como parte do trabalho social que envolve maneiras de significar, com homens afetados pela historicidade produzindo sentidos. Nesse sentido, Possenti (2009) afirma que a especialidade da AD se concentra no campo dos sentidos. De acordo com esse autor, a AD rechaça a ideia de que o sentido¹ seja da ordem da língua.

Toda sequência de enunciados é passível de descrição linguística; sendo assim, passível de interpretação. E é no campo da interpretação que a AD se assenta. No que concerne a esse campo, Possenti (2009) ensina que a AD formula uma teoria da leitura com base em certas categorias temáticas: povo, liberdade, dentre outras. Isso em razão dessa abordagem ter se desenvolvido basicamente no campo da sociologia. Diante disso, a AD, sobretudo, relaciona texto e contexto e introduz a noção de efeito de sentido entre interlocutores.

Determinadas noções problematizadas no final da segunda metade do século XX na França foram fundamentais para a constituição da AD, tais como: ideologia, sujeito e discurso. Aqui a noção tratada é discurso. No que tange a isso, comungamos com os ensinamentos de Foucault (1972) quando afirma que os discursos são compostos por um conjunto de enunciados regulados por regras intrínsecas ao próprio discurso.

¹ O sentido é concebido pela AD como um efeito (de sentido) não como uma entidade dada a conhecer pela língua.

Nesse sentido, o escopo deste artigo é analisar de forma amplificada as estruturas discursivas dos construtores navais de Novo Airão/AM relativas ao seu conhecimento técnico acerca da construção de embarcações em madeira. O intuito é evidenciar os mecanismos que possibilitam que esse enunciado subsista.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos desta pesquisa, articulamos as seguintes etapas. A saber: 1) revisão da literatura a respeito da noção de discurso com base na perspectiva foucaultiana; 2) seleção e coleta do *corpus*; e 3) consolidação, análise e compreensão dos dados. Esses serão **confrontados com a literatura que discute a problemática aventada.**

Para formar o *corpus* deste estudo, trabalhamos com seis Estruturas Discursivas (EDs) distintas, sendo quatro referentes aos construtores navais de Novo Airão/AM.

O presente estudo possui natureza qualitativa e é classificado como descritivo em razão de expor algumas características de um determinado campo de saber.

Preferencialmente a base teórica desta pesquisa é a noção de discurso empregada por Michel Foucault (1972). O estudo dessa teoria se concentra nas investigações acerca da linguagem como dispositivo social.

O estudo se justifica pela necessidade de se conhecer um pouco mais acerca desses sujeitos da nossa região (amazônica). Agregado a isso, uma das maneiras de se compreender de que modo os discursos se aparelham é por meio de um construto teórico de análise subsidiado pela AD.

É com base nessas primeiras palavras que apresentamos amplamente os estudos foucaultianos acerca do discurso bem como outros conceitos que se fizerem pertinentes.

1 DISCURSO: UMA NOÇÃO FOUCAULTIANA

Ao entrarmos em contato com os estudos que envolvem o conceito discurso, um dos autores modernos que merece destaque é Michel Foucault. Não obstante as limitações de seu trabalho, o filósofo foi quem rechaçou a teorização clássica da ideologia (de Marx) da teorização do discurso e inseriu um novo conceito: poder. Sua crítica ao conceito marxista de ideologia se baseia em três razões: a procura de uma possível verdade, a presença de um sujeito e a posição secundária da ideologia. Para Foucault, a teoria marxista é reducionista quando se dirige de forma unilateral à luta de classes, ou seja, “[...] essa teoria tende a reduzir as relações de poder/saber a questões de poder e interesse de classe.” (Freire, 2006, p. 59).

Aliado à questão anterior, é no segundo período dos estudos de Michel Foucault (chamado de genealogia), década de 70, que o teórico discute questões acerca dos mecanismos do poder relacionando-os com os discursos. Não é a qualquer discurso que o filósofo remete-se e, sim, ao discurso científico; afunilando, ao discurso das ciências humanas. Tal discurso, intitulado como sendo verossímil, permite observar os mecanismos existentes entre os exercícios de poder e a produção de saberes. Pelo fato do discurso das ciências humanas ser permeado de dúvidas e de contestações, Foucault acredita que o critério tradicional de análise histórica não é o mais adequado.

O estudioso Sérgio Freire (2006) explica que, para Michel Foucault, o relevante é de que modo se produzem os efeitos de verdade no interior dos discursos e não se esses são verdadeiros ou falsos. Destarte, a arqueologia² (abordagem metodológica empregada por Foucault na análise dos discursos das ciências humanas) se desloca do propósito de procurar possíveis verdades. Nessa direção, Foucault (1972, p. 216) estuda a relatividade dos discursos considerados científicos, pois, para ele, “[...] não se pode estabelecer uma relação bi-unívoca entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas.” O autor procura libertar o discurso do jogo lógico do falso e do verdadeiro e trata o discurso como proposição.

O que interessa ao filósofo é trazer à tona as articulações entre o saber e o poder, mediados pelos modos de produção de verdade. Nesse sentido, Foucault (2011) ensina que não existe verdade descolada do poder; ela (a verdade) se relaciona a sistemas de poder, que a produzem e a sustentam, bem como a efeitos de poder que ela instiga e que a reproduzem. A verdade tratada são regras historicamente diferenciáveis, e o poder é o exercício de relações de força que só ganha concretude por meio das instituições e das práticas sociais. O estudioso continua e afirma que “Em nossas sociedades, [...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; [...]” (Foucault, 2011, p. 13). Destarte, demonstra que as ações dos jogadores definem o campo de forças e, sendo assim, os atores do discurso científico, os intelectuais, são “autorizados” por meio desse discurso a tratar da “verdade.”

A hipótese de Foucault (1972) é de que cada época se caracteriza por uma configuração geral do saber comum aos vários saberes particulares, determinando a

² O autor procura sistematizar o método arqueológico bem como mostrar as relações de poder e saber que esse método revela. Para saber mais, ler *Arqueologia do saber* (1972), de Michel Foucault.

epistemologia desses saberes. Para tanto, o estudioso lançou mão da palavra *epistémê* para explicar as experiências vividas pelo sujeito durante uma dada época.

A crítica que Foucault (apud Souza, 2006) externa é concernente ao sujeito. No processo genealógico, a figura do sujeito desaparece (tanto o sujeito individual como o coletivo), há somente jogo de forças. O sujeito social do século XVII detinha um saber próprio que desapareceu, dando passagem ao sujeito social do século XVIII e, com isso, dando passagem a outro saber. O autor privilegia o tempo em detrimento do espaço; o conhecimento é dotado de historicidade, limitação e transitoriedade.

No que diz respeito à posição secundária da ideologia, a crítica de Foucault recai sobre a necessidade de haver um mecanismo de suporte (determinação econômica, material) para que a noção de ideologia se conserve. Dessa forma, a ideologia passa a ser uma noção condicionada e, por conseguinte, tende a se tornar rarefeita.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Os informantes da pesquisa

A seleção das estruturas discursivas referentes aos construtores navais (autodenominados carpinteiros navais) de Novo Airão/AM se cola à dissertação de Salorte (2010), intitulada *CARPINTEIROS DOS RIOS: O SABER DA CONSTRUÇÃO NAVAL DO MUNICÍPIO DE NOVO AIRÃO/AM*. Nessa dissertação, tratou-se acerca do saber da construção naval desse município com o intuito de analisar os seus elementos constituintes.

Com base nisso, esses sujeitos atuam profissionalmente no município de Novo Airão/AM há mais de vinte anos. Hoje a maioria deles não possui qualificação formal no ramo da construção naval, apesar do investimento recente promovido pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA)³. Valem-se, para a confecção de determinadas embarcações consideradas ágeis e aptas aos rios da região, do conhecimento herdado de seus antepassados ao longo dos tempos e da experiência adquirida com a observação e a prática. Os construtores

³ Trata-se de um curso, com duração de três anos, em nível de graduação, voltado para a formação de Tecnólogo em Construção Naval – extensivo à madeira e ao aço. As atividades da primeira turma iniciaram em março de 2009, tendo sido disponibilizadas 50 vagas. É um curso articulado em parceria com a Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição referência na área de Engenharia no Brasil.

navais adquiriram, com o tempo e com a experiência, um conhecimento oriundo da inter-relação do homem com a técnica.

2.2 Coleta e análise de dados

O procedimento de coleta de dados da dissertação citada ocorreu nos municípios de Novo Airão/AM e de Manaus/AM e envolveu dez carpinteiros navais no total (esses sujeitos trabalharam, ou ainda trabalham nos estaleiros artesanais). O período referente à coleta de dados foi de outubro de 2008 a outubro de 2009; para tanto, optou-se pela entrevista semiestruturada juntamente com a observação participante.

A fim de expor a análise de dados, apresentaremos as estruturas discursivas relacionadas aos construtores navais no que diz respeito à construção de embarcações em madeira. Ressalta-se que as identidades deles foram preservadas neste artigo. A identificação se deu por meio de sigla Estrutura Discursiva (ED) bem como de sequência numérica.

É como eu falo para o professor, é difícil a gente tá lá estudando, mas se a gente for lá fazer, a gente faz os nossos cálculos, vai direitinho, vai lá e faz. Os cálculos são mentais, se usa, usa o metro, rapidinho, tanto centímetros por tanto. Aí fica pensando, tem que ser assim... vai um... fala com outro, aí o outro vem e olha... é, é assim mesmo, tá certo. E assim nós vamos chegando. Mas é difícil. Como eu falo pra ele. Professor, às vezes eu sei resolver o problema aqui, eu tô vendo que vai dar “x”, mas não interessa se vai dar o “x”, o senhor quer ver o caminho que eu fiz. Mas eu não sei passar para o papel, mas na minha cabeça, eu sei que vai dar aquilo. É tanto que eu fiz esse curso [vestibular] agora, com essas provas, foram os cálculos assim feitos mais na cabeça. É difícil pra nós passarmos no papel certas coisas, tem coisa que a gente tem mais facilidade de passar para o papel. As operações [as operações matemáticas que está aprendendo no curso] eu não utilizava e não uso, e acredito se eu for fazer hoje, até agora, não usaria nenhuma dessas aí. A gente usa mais, menos, divide, às vezes multiplica. São essas matemáticas que a gente usa. Com essas quatro operações, a gente faz o barco e também tem o golpe de vista. É aquilo que você resolve. Às vezes você joga tanto centímetros de alvoro no casco, vai ficar bom, vai ficar bom e vai ficar bonito, que é uma coisa que a gente se preocupa também. Aí a gente faz os cálculos assim: soma, divide, multiplica tudo. Aí a gente vai com um golpe de vista e diz: “mas não tá bom, vamos acrescentar mais isso aqui assim.” Aí vai usando a lógica; lógica que

vem, parece que é aquilo que a gente não consegue explicar, mas é aquilo ali, a gente chega lá e diz: “era isso que eu queria.” (ED1, escrito nosso).

Hoje eu continuo trabalhando da mesma forma com meus companheiros de trabalho. A gente vai conversar e vamos fazer isso de tal forma que fica bom. Fica. Precisa mais? Precisa menos? Então vamos embora, vamos conversar e vamos concluir. [...] Como eu aprendi? Olhando. Nunca eu tive um professor pra dizer: “Olha, tu tem que cortar aqui, tu risca aqui, mede tantos metros ali.” Não, nunca fiz curso nenhum. Inclusive certa vez teve um cara, um engenheiro, lá em Manaus, veio interditar o meu trabalho, dizendo que não estava certo. Eu fiz uma proposta pra ele: “Se isso não der certo, o senhor vem e diga que eu não sei mesmo fazer, mas eu tenho certeza do que eu estou fazendo.” Quando foi a inauguração do barco, ele veio e se admirou de como a gente trabalha, né, na prática, e eles trabalham na teoria, faz no papel, mas se mandar ele fazer... (ED2).

Primeiramente, é necessário destacar que o conceito que se encontra em disputa na análise das estruturas discursivas acima é o conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que o modo das sociedades transmitirem o conhecimento é um sistema que abrange vários elementos.

Consoante Michel Foucault (2006), os historiadores, no que diz respeito à sociedade ocidental, buscaram, sobretudo, estudar aquilo que as pessoas julgavam como valorosas de serem aprendidas. Porém, pouco se sabe sobre o que essa sociedade desaprova. Destarte, os interesses dos estudos desse autor se debruçam na tentativa de se compreender a civilização ocidental tomando por base seus sistemas de exclusão, de rejeição – supressão da sexualidade e da loucura, por exemplo. Ele nos chama à reflexão acerca de outros modos contemporâneos de exclusão, que ainda insistem em subsistir, como a vontade de verdade. Nesse sentido, podemos destacar a universidade como um desses modos.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. (Foucault, 1996, p. 17).

As orientações de Foucault (2006) encontram eco na situação referente à ED1 em razão da dificuldade diante do conhecimento teórico⁴ que o curso de Tecnólogo em Construção Naval exige. Indo mais além, algumas vicissitudes entre saber teórico e saber empírico também vieram à tona, conforme a ED2.

Diante desse quadro, a universidade se traduz num modo contemporâneo de exclusão para os carpinteiros navais de Novo Airão, pois ela tende a repassar um conhecimento acadêmico concernente à construção de barcos que se encontra em descompasso com o saber técnico adquirido por esses sujeitos sociais dentro de estaleiros navais.

Podemos compreender que, segundo Foucault (1996), a vontade de verdade se desloca através do tempo, ou seja, ela é dinâmica e tende a se resignificar: “[...] a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia* [...]” (Foucault, 1996, p. 15, grifo do autor). Desse modo, a vontade de verdade lida com o jogo entre o saber tomado como verdadeiro e o saber tomado como falso. O primeiro é legitimado ao passo que o segundo é segregado.

Mantendo essa atmosfera intelectual, apresentamos a ED3 e a ED4 cujas tônicas são referentes à tentativa de autorizar os testemunhos “racionais” como uma substituição dos testemunhos “tradicionais.”

As ações dos intelectuais se encontram dispostas no discurso científico. Como fontes de referência, apoiamos-nos no PRIMEIRO RELATÓRIO INTERMEDIÁRIO DO PROJETO THECNA (2003, p. 5-6-7) e na tese de doutoramento de Cláudio D. Frota (2008). Esses dispositivos⁵ censuram a ausência de padrões de segurança dos barcos de madeira e, também, põe em xeque *a priori* a cientificidade da prática naval empregada pelos carpinteiros navais.

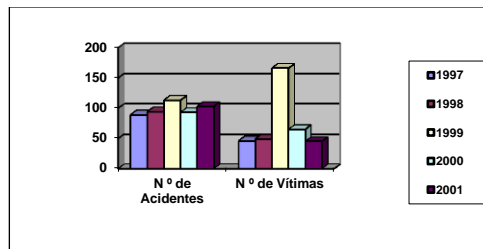
O transporte hidroviário de passageiros na Amazônia apresenta um histórico de grande número de graves e peculiares acidentes. A

Figura 1 mostra a evolução do número de acidentes e vítimas, na área abrangida pelo 4º Distrito Naval (Região Amazônica), no período 1997-2001. Observa-se a

⁴ As disciplinas Matemática e Física são as que representam maior dificuldade no aprendizado desse carpinteiro naval.

⁵ Mecanismos de ordem institucional, física ou administrativa, que ampliam o exercício do poder dentro do corpo social, com a finalidade de normatizar comportamentos. As instituições ou “dispositivos” operam segundo o “princípio de homogeneidade da reação social.” (Duarte, 2009).

média de quase uma centena de acidentes por ano⁶, que, em muitos casos, poderiam ser evitados, caso fossem adotados novos padrões e condições de operação das embarcações da Amazônia.



Fonte: Freitas, A. J. T., 2002 (ED3)

Figura 1 – Acidentes Registrados no Período 1997-2001 no 4º Distrito Naval

Ainda assim, verifica-se que há problemas relacionados à frota atual que atende ao transporte fluvial na Amazônia, envolvendo, principalmente, as embarcações de madeira. [...] As embarcações de madeira da Amazônia são construídas de maneira artesanal, não incorporando padrões de segurança comparáveis com as construídas em aço. Essas embarcações não apresentam compartimentação (subdivisão em compartimentos estanques isolados), o que compromete sua estabilidade no caso de ruptura do casco. [...] muitas construções são feitas com técnicas ou características inadequadas, seja por falta de preparo da mão-de-obra, seja pela dificuldade de se obter madeiras próprias para construção. Outro fator de risco para as embarcações fluviais, de madeira ou aço, está ligado às modificações realizadas nas embarcações, sem os devidos cálculos de engenharia, como a introdução de convés adicional.

A característica da frota que presta serviço à região é de existência de embarcações com idade elevada, defasada tecnologicamente e de baixo nível de conforto relativamente às alternativas disponíveis das embarcações principalmente no transporte de passageiros. (FROTA, 2008, p. 103). (ED4)

Retomando Foucault (2006), as ações dos jogadores definem o campo de forças e, sendo assim, os atores do discurso científico, os intelectuais, são “autorizados” por meio desse discurso a tratar da “verdade.” Assim, um dos suportes da vontade de verdade é a instituição

⁶ É importante considerar que a estatística dos acidentes também se liga ao tráfego e não só à operação e à construção. A estatística, para se tornar proficiente, não pode deixar de considerar o local, o horário dentre outros elementos. Essas informações não estão esclarecidas no relatório.

acadêmica que, por sua vez, inclina-se a coagir os discursos considerados alternativos. Esse é um dos apanágios da sociedade contemporânea. As palavras do autor nos conduzem à problemática.

Mas ela [a verdade] é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (Foucault, 1996, p. 17, escrito nosso).

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (Foucault, 1996, p. 18).

Em contrapartida, abaixo segue a fala dos carpinteiros navais acerca dos padrões de segurança e do processo de montagem da embarcação.

Se colocar uma pessoa irresponsável para pilotar, bate numa pedra, num barranco, acontece a mesma coisa, né? Ainda fica mais difícil de consertar porque, aqui, geralmente, pelo menos nessa cidade aqui, qualquer uma pessoa, quase que toda a pessoa que você falar sabe consertar e, se for de aço, quem é que vai soldar, né? [...] 20 anos. Qualquer um com casco de itaúba, sem precisar de reforma; aí depois... [tempo de durabilidade de uma embarcação]. [...] eles viajam para Belém, Macapá, esses barcos de pesca, enfrentam o mar. Por isso que a gente diz que não quebra. Mas um barco com 480 HP quando bate numa pedra ou num barranco, tem que quebrar. A irresponsabilidade não é de quem constrói, é de quem pilota. [...] A gente faz a segurança do barco de acordo com a região que ele vai navegar. Teste pra ver se ela vai quebrar não tem, mas a gente assegura por causa das medidas que a gente sabe, a gente se responsabiliza. Porque cada barco que afunda ou bate, a gente já fica... bem, a gente tem que dar mais segurança em tal lugar. Quando bate no barranco, ou bate na pedra, aí não tem solução. A tolda do motor que controla o barco. Se num baque desses, ela vai pra frente, descontrola o motor, e o barco vira. Desestabiliza o casco. (ED5, escrito nosso).

Como a espinha, o toco da espinha tem uma questão... é o suporte que aguenta a hélice da máquina. Então, aquele toco que é furado no meio que pega a hélice; então, ali tem um segredo muito grande, que [é] onde vai se encontrar as tábuas ali e vai ter umas emendas entre [a] quilha e a espinha que vai passar o túnel para ser colocada a hélice. Ali, é difícil explicar como eu sei, é um segredo muito grande;

tem uma questão que é para não ter vazamento no barco. Trabalhamos com medidas; para cada barco, a gente tem uma medida. Ultimamente, a gente procura saber que força a máquina vai ter e que tamanho a hélice vai ser, para a gente já fazer uma coisa para o barco ter um bom desempenho. A questão do barco virar não tem a ver com o tamanho do barco. A preocupação nossa é quando o barco vai levantar. Então, quando a gente está fazendo o casco, a gente já tem que ter a base de como vai ser feito para cima, para você fazer um casco que suporte aquilo que você quer para cima. O que faz virar o barco é a parte de cima. Porque, ultimamente, tem um primo meu que está fazendo um barco, levantando os balaústres - que são como se fossem os esteios da casa -; então, tem que ter uma inclinação para dentro. Não tem que ter um prumo. Tem que ter um declínio. Esse declínio é que vai dar também uma estabilidade para o barco, apesar de a gente está sabendo como ele vai ser feito para cima. Às vezes, um cara quer um barco assim, tantos centímetros para cima. Rapaz, não vai porque a largura do barco não tem estabilidade em relação ao que vai para cima. A profundidade que o barco vai ter, o casco, que a gente chama de acalamento, tem que competir com o que vai para cima, entendeu? (ED6, escrito nosso).

O que se tentou demonstrar é que, o conhecimento dos carpinteiros navais se encontra num campo de disputas. O discurso científico sinaliza a “desqualificação” profissional dos carpinteiros navais ao passo que esses sujeitos sociais acenam, por meio de suas ações, que o conhecimento tradicional da carpintaria naval pode auxiliar na análise dos padrões de segurança e do processo de montagem das embarcações em madeira.

Por fim, parafraseando Foucault (1996), o discurso não é meramente o lugar que desvela as lutas e os sistemas de dominação e, sim, aquilo pelo qual se luta, ou seja, o poder que queremos nos apoderar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, procuramos mostrar informações que conduzissem o leitor ao esclarecimento da problemática deste trabalho.

No primeiro momento, apresentamos o objetivo do artigo: analisar de forma amplificada as estruturas discursivas dos construtores navais de Novo Airão/AM relativas ao seu conhecimento técnico acerca da construção de embarcações em madeira. Para realizar essa tarefa, tomamos como base a abordagem teórica foucaultiana referente à noção de discurso. Também apresentamos a crítica do autor à teorização clássica da ideologia (de

Marx) organizada em três razões: a procura de uma possível verdade, a presença de um sujeito e a posição secundária da ideologia. Por meio da crítica, Foucault discute questões acerca dos mecanismos do poder relacionando-os com os discursos.

No que tange à análise dos dados, procuramos aventar o mapa semântico relacionado ao conceito em disputa (o conhecimento) disparado pelas estruturas discursivas expostas. Destarte, valendo-se da perspectiva foucaultiana acerca da relação discurso-poder, algumas possibilidades de interpretação emergem. Percebemos que o conhecimento relativo aos construtores navais de Novo Airão/AM aparelha-se numa contenda cuja tônica é a tentativa de substituir o discurso da carpintaria naval (não autorizado) pelo discurso científico (legitimado) bem como que o conhecimento tradicional da carpintaria naval pode auxiliar na análise dos padrões de segurança e do processo de montagem das embarcações em madeira.

Considerando o que foi aludido, podemos realizar algumas inferências. A saber: a) em relação a um dos modos contemporâneos de exclusão (a vontade de verdade), é que as verdades mudam conforme o tempo; b) o modo de organização do pensamento da época (as *epistémês*.) muda e, por conseguinte, os conceitos também mudam; e c) a *epistémê* muda conforme um acontecimento discursivo e esse está ligado à imprevisibilidade.

Do que se viu até aqui, foi que as ações dos sujeitos sociais desta pesquisa são balizadas pelas resignações discursivas aparelhadas socialmente, ou seja, pode-se dizer tudo, mas não se pode dizer tudo.

REFERÊNCIAS

DUARTE, André. Pequeno glossário foucaultiano. *Revista CULT*, São Paulo, abr. nº 134, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe B. Neves. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____, Michel. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2011.

FREIRE, Sérgio Augusto. *Conhecendo análise de discurso: linguagem, sociedade e ideologia*. Manaus: Editora Valer, 2006.

FROTA, Cláudio D. *Gestão da qualidade aplicada ao serviço de transporte hidroviário de passageiro na Amazônia Ocidental: uma proposta prática*. 2008. 249 f. Tese (Doutorado em Ciência em Engenharia de Transporte) – Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Transporte, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 4. ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2009.

SALORTE, Luciane Maria Legeman. *Carpinteiros dos rios: o saber da construção naval no município de Novo Airão/AM*. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Curso de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

SOUZA, Osmar de (Org.) A função do autor numa heterogeneidade teórica. In: *Foucault e a autoria*. Florianópolis: Insular, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Transporte Hidroviário e Construção Naval na Amazônia: diagnóstico e proposição para o desenvolvimento sustentável (THECNA). *Primeiro Relatório Intermediário*. Manaus, 2003.

LITERATURA INFANTOJUVENIL NO AMAZONAS: UM PROJETO EXPRESSO EM PARATEXTOS EDITORIAIS

Lucila Bonina Teixeira Simões (SEMED)

A literatura infantil apenas muito recentemente tornou-se manifesta na cultura amazonense. Os livros mais antigos datam da década de 1980, quando a literatura infantil no Brasil já contava com um século de existência e já se apresentava como o mercado editorial mais promissor no cenário cultural brasileiro. Somente quando o Estado do Amazonas começa a desenvolver um contexto editorial sólido, preocupado, entre outras coisas, em diminuir a “ausência” da literatura amazonense no cenário nacional é que se estabelecem as condições necessárias para a abertura em busca de novos públicos para os livros produzidos no Amazonas, entre estes, o promissor público consumidor infantil. No contexto amazonense, a constatação do papel fundamental das editoras na produção de literatura infantil fica evidente, sendo mesmo possível identificar um padrão de publicação a determinar as publicações de livros infantis. Para examinar o projeto de literatura infantil vigente no Amazonas nas duas últimas décadas, este artigo pretende analisar o discurso que se estabelece sobre a função social da literatura infantojuvenil nos paratextos das obras infantis presentes de forma até certo ponto atípica nos livros endereçados à criança. Para isso, foram analisados os prefácios encontrados nos livros infantis da editora Valer, especialmente os da série *Florescer da leitura*. A escolha da Editora Valer deve-se a expressiva publicações de livros infantis por essa editora, tornando-a a maior promotora do gênero infantojuvenil no Amazonas. Como parâmetros de análise, utilizam-se as formulações teóricas de Gerard Genette (2009), particularmente as referentes à instância prefacial dentro de seu estudo sobre os paratextos editoriais.

Para compreender a produção literária para crianças é imprescindível considerar que esta está íntima e francamente ligada ao mercado e à escola, portanto à ideologia e à tradição, resultando dessa relação sua singularidade como expressão literária, muito mais, talvez, do que o fato de ser dirigida a um público específico. Desde seu início, no século XVIII, a literatura infantil assume a condição de produto cultural de consumo, de mercadoria, numa sociedade que se desenvolvia por meio da industrialização e se modernizava pelo desenvolvimento de novas tecnologias:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

No sistema de circulação do livro infantil o autor está numa ponta e a criança, na outra. No percurso entre um em outro se interpõem vários mediadores, entre os mais importantes a Escola, que exercem influências de vários graus e tipos, “circunstâncias que cercam a produção do texto que, em última instância, têm um efeito decisivo na ‘poética’, na gramática, na crítica da literatura infantil” (HUNT, 2010, p.221). A esse respeito, é interessante uma declaração da escritora amazonense Leyla Leong em um artigo escrito para a revista *Valer Cultural*. Após dissertar sobre a atividade de escrever para crianças, apontando como habilidade fundamental do escritor “uma capacidade especial de simplicidade; saber identificar qual a área de interesse do seu público e aquilo que representa a atualidade para as crianças”, a escritora ressalta o quanto este escritor precisa se submeter, de certa forma, a outras influências e interesses determinando sua produção artística:

O autor de histórias para crianças tem de pensar também que a iniciação delas nos prazeres da leitura não se dá espontaneamente: gostar ou não de ler vai depender dos pais e dos professores. Portanto, eis aí mais uma *pedreira que o autor tem de atravessar*. (LEONG, 2012, p.76). (grifos nossos)

A “pedreira” a que Leong se refere apresenta-se, também, no momento de procurar uma editora para publicar a obra. Ou no momento em que a editora procura o escritor solicitando um livro infantil – este tem sido de forma geral, no Amazonas, o caminho trilhado pelos livros infantis publicados nas últimas décadas. A poética da literatura infantil é feita do resultado da resolução de confluências e conflitos: os autores são influenciados por sua própria infância, por observações em sua própria família, pelos livros que leram, pelos modelos artísticos e culturais de arte e literatura vigentes na época de sua produção, mas também devem atender as demandas e modelos apresentados pelos sistemas educacionais e pelo mercado de livros. Cedo a palavra novamente a Leong que convoca uma necessidade de “atrevimento” para superar certa ideia tradicional, ainda vigente na literatura infantil

amazonense, que sustenta serem necessários cautela e critério ao selecionar e tratar temas na literatura infantil. Ela diz:

Ainda não me atrevi a fazê-lo, mas tenho pensado muito em escrever um texto sobre um navio pirata que há alguns anos sequestrou crianças africanas e depois as abandonou à deriva no mar.

Seria essa história mais cruel do que a de Rapunzel, prisioneira de uma bruxa na torre de um castelo? Ou a de João e Maria, abandonados pelo pai no meio de uma floresta, à mercê das feras e do medo? Talvez seja mais aterrorizante se pensarmos que o fato é real e está acontecendo, com variações em quase todos os lugares do mundo. (LEONG, 2012, p. 76).

A hesitação da escritora certamente pode ser atribuída mais à necessidade de responder ou se adequar à ideia vigente na sociedade e no mercado local sobre o que deve ser um livro para crianças do que à sua própria concepção ou desejo sobre o tipo de livro infantil que deseja escrever.

Segundo HUNT (2011, p.222):

Existem três elementos no percurso do livro em direção a uma criança: o autor, a editora e a criança. À editora, geralmente é creditado (em especial por ela mesma) o papel principal, pois é quem identifica o mercado e muitas vezes encomenda, modifica ou, mais raro, seleciona textos para esse mercado. Claro que não é uma ciência exata; a muito prestigiada editora de livros para crianças Julia MacRae descreveu o “padrão de publicação” como “sempre mutável, sempre fascinante e sempre imprevisível”.

No contexto amazonense, a constatação do papel fundamental das editoras na produção de literatura infantil fica evidente, sendo mesmo possível identificar um padrão de publicação a determinar as publicações de livros infantis. Por isso é que, para compor o panorama da literatura infantil no Amazonas é preciso examinar o projeto da Editora Valer, a principal fomentadora e produtora local de livros infantis nas duas últimas décadas.

Antes da década de 2000 as publicações literárias para o público infantil no Amazonas eram esporádicas, normalmente vinculadas a projetos independentes de escritores – o que acabava não encontrando expressividade no cenário cultural, inclusive porque alguns livros nem eram editados em Manaus, ou, se aqui editados, tinham circulação restrita; outras

publicações eram vinculadas a projetos de instituições de fomento cultural como o SESC, que nas décadas de 1980 e 1990 começou a promover a feira do livro infantil em Manaus e a promover publicações voltadas ao público infantil, destacando-se a atividade de Cacilda Barboza; havia ainda as iniciativas de publicação de livros pelos governos municipal e estadual. Entre os mais recentes, há o “Projeto de apoio e incentivo à cultura” (PAIC) e o “Projeto valores da terra”. Vale ressaltar que a proporção entre publicações adultas e infantis nesses programas é bastante desigual. No projeto “Valores da terra”, por exemplo, entre 21 publicações selecionadas apenas uma era de literatura infantojuvenil.

Desde o início da década de 2000 a editora Valer cria e investe no nicho do gênero infantil em sua atividade editorial. A partir do ano de 2002 começam a ser lançados títulos infantojuvenis com regularidade pela editora, incluindo obras de Abdiel Moreno, Leyla Leong, com destaque para as coleções de livros infantis do autor Elson Farias. Também lança, numa parceria com o Governo do Estado, em 2003, a *Coleção Poracé* com publicação de textos de teatro. Entre os doze títulos publicados, quatro são de teatro infantil. Finalmente, em 2010, a Valer lança a *Série Florescer da leitura*, que apresenta um projeto editorial bem definido com relação a objetivos, temas e regularidade de publicações.

Por ocasião do lançamento dos primeiros títulos da série, em matéria veiculada pelo site do Jornal A Crítica, Tenório Telles, à época coordenador editorial da Valer, explica as motivações e as perspectivas da editora quanto ao novo projeto:

Estimular a leitura, a produção de livros para crianças e jovens com assinatura de escritores amazonenses e apresentar histórias com temática amazônica. É focada neste objetivo que a Editora Valer lança, neste domingo, a coleção “Florescer da leitura”.

O *Florescer da leitura* surgiu após observar o interesse de professores e alunos sobre histórias com uma ambientação regional. Posso dizer que é um dos projetos mais bonitos da editora”, diz o editor Tenório Telles, orgulhoso. “Eles querem conhecer mais a nossa realidade e nós queremos contribuir para o despertar do leitor infantojuvenil para os assuntos que têm a cara do Amazonas, como os mitos.

Telles destaca que a coleção vai movimentar ainda o meio literário uma vez que os autores também são convidados a mergulhar no mundo amazônico para falar sobre Justiça, família, amor, entre outros temas. Ele revela que a segunda fase de publicações já tem data marcada para chegar ao mercado amazonense: março. “No segundo momento, já estão confirmados nomes como Lúcia Carla Gama, Ivânia

Vieira, Mazé Mourão, Liege Albuquerque, Márcio Souza e Max Carphentier”, comenta Teles, que fará parte do grupo como escritor na próxima remessa. “Já estamos em processo de produção, os livros estão sendo escritos”.

Nos anos de 2010 e 2011, então, a Valer lança com regularidade livros infantis da série *Florescer da leitura*, continua a publicação da coleção *As Aventuras de Zezé* – verdadeiro carro-chefe do segmento infantil da editora, além de atuar num trabalho de reedição de livros infantis de escritores amazonenses, antes publicados de forma independente ou em outras editoras. É o caso de Ana Peixoto, Leyla Leong, Wilson Nogueira e Antônio Magalhães Morais.

Para examinar o projeto de literatura infantil que tem sido produzida no Amazonas nas últimas duas décadas, focalizo o papel da editora Valer nesta produção, analisando o discurso que se estabelece sobre o tema nos paratextos das obras infantis lançados pela Editora, especialmente os da série *Florescer da leitura*. Como parâmetros de análise, busquei as formulações teóricas de Gerard Genette (2009), particularmente as referentes à “instância prefacial” dentro de seu estudo sobre os paratextos editoriais.

Em primeiro lugar, desejo sublinhar que a existência de prefácios em livros infantis não é um fato corriqueiro. Em geral, quando há um elemento paratextual desse tipo, no lugar de um prefácio, há uma apresentação breve ou uma introdução de caráter lúdico com o objetivo de estabelecer uma aproximação com o leitor-criança, motivando-o à leitura. Na verdade, nos livros infantis fica evidente o “caráter irregular da obrigatoriedade do paratexto” o qual vale para o público e para o leitor: “ninguém é obrigado a ler um prefácio, mesmo que essa liberdade nem sempre seja bem-vinda para o autor, e veremos que muitas notas são dirigidas apenas a *certos* leitores” (GENETTE, 2009, p.11). Tomando isso em consideração, a presença recorrente de prefácios nos livros infantis amazonense é uma ocorrência digna de análise. Certamente, no caso em questão, o destinatário principal não é a criança, visto que a forma e o conteúdo dos textos estão colocados distantes da perspectiva infantil. Daí concluir-se que esses prefácios dirigem-se ao leitor-adulto em seu papel de mediador entre a criança e o livro.

Por outro lado, do ponto de vista dos destinadores do texto prefacial também se evidencia o fato de que, os prefácios presentes nos livros infantis do Amazonas se referem menos ao texto do livro em que figuram do que a um projeto mais amplo de literatura infantil

em que tal livro se insere. Apesar de, segundo Genette, a forma mais comum de prefácio ser o prefácio autoral¹, nos livros infantis amazonenses o tipo mais comum é o prefácio alógrafo original, ou seja, aquele que surge no momento da primeira publicação do livro, mas é assinado por uma terceira pessoa. No caso dos prefácios examinados esse fato não é apenas uma questão de classificação, mas já informa sobre a função dos prefácios colocados nos livros infantis. Quem assina a maioria dos prefácios da série *Florescer da leitura* é o escritor Tenório Telles, coordenador editorial das publicações infantis, que representa, em seus textos, a “voz” e a influência da editora no desenvolvimento da nascente produção literária infantil amazonense que estabelece critérios, temas e objetivos para ela. Não é possível verificar empiricamente a força dessa influência na criação dos livros, a não ser através de relatos informais de autores, em conversas particulares ou em eventos públicos, reveladores de como determinados temas ou até o uso de certas palavras nos textos dos livros sofrem intervenção, interferência ou até restrição por parte da editora no momento da publicação, exatamente em nome de um padrão de literatura infantil estabelecido pela editora. Em todo caso, pela uniformidade visível no que concerne, por exemplo, às temáticas e ao enfoque dado a essas temáticas, pode-se, sim, verificar o quanto a ação da editora tem imprimido um modelo de literatura infantil no Amazonas.

Segundo Genette, o prefácio tem por função principal garantir ao texto uma boa leitura.

Essa fórmula simplista é mais complexa do que pode parecer porque compreende duas ações, a primeira das quais condiciona, sem de modo algum garanti-la, a segunda como uma condição necessária e não suficiente: 1. *obter uma leitura* e 2. *conseguir que essa leitura seja boa*. Esses dois objetivos, que se pode qualificar, o primeiro, de mínimo (ser lido) e o segundo, de máximo (... e se possível, bem lido) estão ligados, evidentemente, ao caráter autoral desse tipo de prefácio (sendo o autor o principal e, na verdade, o único interessado numa boa leitura), a seu caráter original (mais tarde, corre o risco de ser tarde demais: um livro mal lido e, a *fortiori*, não lido, em sua primeira edição, corre o risco de não conhecer outras) e a sua localização preliminar e, portanto, monitória: eis *por que* e eis *como* você deve ler este livro. (GENETTE, 2009, p. 176).

¹Os prefácios, segundo Genette, se definem e tipificam pelo momento de surgimento do paratexto em relação ao texto a que se refere e pela natureza do destinador. O prefácio autoral é aquele entendido como original, ou seja, seu aparecimento acontece no momento da primeira publicação do livro, e autêntico porque assinado e assumido pelo próprio autor do livro.

Nos prefácios dos livros infantis amazonenses o “interesse” em conduzir a leitura adequada do livro expande-se, explicitamente, do autor para o editor. De fato, em nenhum dos livros infantis é o autor que assina o prefácio. A localização original e monitória desses prefácios indica a necessidade da construção de um discurso de legitimação, consolidação e aceitação da literatura infantil regional. Mais do que “eis por que e eis como você deve ler *este* livro”, os prefácios dos livros infantis da editora Valer dizem: “eis por que e eis como você, leitor-adulto, deve ler e dar a ler livros regionais de literatura infantil para o leitor-criança”. Para Genette, então, há dois grupos de funções do prefácio, ligadas uma ao porquê e a outra ao como ler o livro. Os temas do porquê buscam reter o leitor num processo tipicamente retórico de persuasão que, modernamente, trata de valorizar o texto sem indispor o leitor com uma valorização imodesta demais do autor. No caso dos livros infantis, o processo diz respeito a valorizar não um texto específico, mas todo e qualquer texto produzido para as crianças amazonenses.

Genette tipificou da seguinte forma os temas do porquê: importância, novidade ou tradição, unidade, veracidade e autocrítica preventiva. Os temas do como são mais numerosos, porém dizem mais respeito a prefácios autorais, motivo pelo qual não são considerados aqui.

Os temas do porquê recorrentes nos prefácios de Tenório Telles são o tema da importância, o tema da novidade e o tema da unidade. No que diz respeito ao tema da importância o argumento frequentemente utilizado é o que associa a produção da literatura infantil a seu papel utilitário na formação de leitores. Isso decorre (ao mesmo tempo em que é o causador), como demonstrarei a seguir, da tendência predominantemente pedagógica da literatura infantil produzida atualmente no Amazonas. Com relação ao tema da novidade, o argumento utilizado é o do pioneirismo dos autores que têm se dedicado nos últimos anos ao gênero infantil. É o que se mostra, por exemplo, nos textos abaixo:

O gênero infantojuvenil, em termos qualitativos e quantitativos, é recente na produção literária regional. Ana Peixoto é uma das autoras responsáveis pela sua consolidação. (Apresentação do livro *Os animais do meu quintal*, de Ana Peixoto (2010), escrita por Tenório Telles.)

A literatura infantojuvenil que se produz no Amazonas apresenta como traço definidor as cores, os motivos e a atmosfera regional, ajudando a fixar a literatura

dedicada às crianças e jovens. (Apresentação do livro *Sapos no quintal*, de Ana Peixoto (2010), escrita por Tenório Telles.)

A caracterização da literatura infantil identificada com “as cores, os motivos e a atmosfera regional” presente no texto acima é o principal argumento utilizado no tema da unidade nos prefácios de Tenório Telles, o qual confere à literatura infantil no Amazonas uma identidade. Escrever para crianças no Amazonas significa, atualmente, escrever *sobre* a Amazônia para crianças que, embora nativas na região, carecem de conhecê-la e valorizá-la.

Tendo caracterizado as funções e os temas da instância prefacial dos livros infantis da editora, passo a examinar o projeto de literatura infantil que emerge desse discurso. Um primeiro aspecto a ser apontado no projeto de literatura infantil da Editora diz respeito à concepção de infância subjacente a ele. É importante considerar que tal concepção de infância não é resultado de um processo reflexivo e crítico, até porque muito recente. Simplesmente é a concepção mais espontânea quando se trata de produzir bens culturais para infância porque vinculada à necessidade latente de educação do ser em desenvolvimento, daí, certamente resulta o caráter mais conservador desta concepção.

No prefácio do livro *As frutas do meu quintal*, de Ana Peixoto (2010), Tenório Telles escreve:

Monteiro Lobato, após perceber que muito pouco poderia fazer para mudar a percepção dos adultos em relação à vida e aos problemas da sociedade, optou pela literatura infantojuvenil. Acreditava que as crianças e os jovens eram mais receptivos aos estímulos proporcionados pela leitura. Por isso chegou a pensar em fazer dos livros casas que acolheriam as crianças – um lugar alegre, onde pequeninos conviveriam com o mundo da imaginação.

Ficam evidentes no texto acima dois aspectos pertinentes a uma concepção conservadora de infância. O primeiro é o que projeta na infância as frustrações e as não realizações do adulto, numa atitude de projeção em direção ao futuro, visto ser a infância um estado de transitoriedade: se “pouco se pode fazer para mudar a percepção dos adultos”, as crianças carregariam as possibilidades e potencialidades para corrigir os erros cometidos em relação à vida e aos problemas da sociedade. O segundo aspecto diz respeito ao fato de a criança ser vista, predominantemente, como um ser educável, apto a receber passivamente a visão de mundo recebida pelo adulto. Acrescenta-se a isso a valorização da percepção de que a criança é um ser naturalmente inclinado à fantasia, ao imaginário e ao lúdico. Na

apresentação do livro *Formosa a sementinha voadora*, de Wilson Nogueira (2010), Telles escreve:

As crianças gostam de ouvir histórias, de brincar e inventar suas narrativas – concebidas como brincadeiras com o imaginário, com as palavras e com a capacidade de narrar. Incentivar a leitura e a aptidão criativa que possuem é uma forma de manter ativa a inventividade e o entusiasmo pelas palavras e pela magia das narrativas. A escritora Lygia Bojunga considera a leitura um ato transformador e definitivo na vida dos ser humano: “Quem tem o hábito da leitura está salvo para o resto da vida”.

As três características observadas no discurso sobre literatura infantil agora apresentadas são suficientes para que se afirme que a concepção de infância vigente na literatura infantil produzida no Amazonas é uma concepção predominantemente conservadora.

O outro aspecto que busco determinar nos prefácios é a função atribuída à literatura infantil. O *press-release* fornecido pela editora e divulgado nos meios de comunicação na ocasião do lançamento da série *Florescer da leitura* esclarece algo a esse respeito ao informar os objetivos da série desta forma:

O projeto tem o objetivo de estimular a leitura, a produção de livros para crianças e jovens com assinatura de escritores amazonenses, apresentando histórias com temática amazônica e colocando os leitores em contato com temas complexos, mas de uma forma lúdica, informativa e formativa para as novas gerações.

Delineiam-se, então, três objetivos ou funções para a literatura infantil: 1) contribuir para a formação de leitores através de textos específicos para crianças e jovens; 2) produzir textos com ambientação e temática regional, para formar leitores identificados com a cultura amazônica; 3) oferecer um instrumento de formação e informação para as novas gerações. Os três objetivos apontam para a atribuição de uma função mais utilitária do que estética para a literatura infantil. Sobressai dessa função a tarefa de atuar na formação de leitores. Apesar disto, o discurso apresentado nos prefácios não gira em torno da literatura, seu valor e sua especificidade, mas sim, em torno da própria atividade de leitura, apresentada como uma experiência redentora, transformadora e fundamental na vida do ser em formação. É o que se vê nesses trechos:

A leitura é uma experiência transformadora e definitiva na vida do ser humano, especialmente das crianças. O desafio dos pais e dos professores é aproximar dos filhos e os alunos da leitura e do livro. Esta obra é parte desse esforço para encantar o público infantojuvenil, encaminhando-o nessa viagem pelo mundo mágico das palavras. (Apresentação do livro *Sonhos de cuirão*, de Neuton Corrêa (2010), escrita por Tenório Telles)

Um ser humano é verdadeiramente livre quando é capaz de ler e dialogar com o mundo que o cerca. Melhor dizendo: quando é capaz de se encantar com a vida – seus mistérios, nuances, cores, sons e beleza. Estamos no mundo para construir o bem, o belo e a utopia – um mundo mais justo, alegre e solidário.

A literatura é o caminho para a afirmação desse diálogo com a vida, com as coisas simples, com as águas e com os seres encantados. (prefácio do livro *Histórias de bichos da Amazônia*, de Ana Peixoto (2010), escrito por Tenório Telles).

A leitura é uma experiência definitiva na vida das crianças. Sem a leitura, o imaginário infantil fica esvaziado. É missão dos pais, dos professores, da escola e da sociedade trabalhar para oportunizar o acesso dos pequenos aos livros – é mais que um direito das crianças, é uma sementeira de fé e valores, e um estímulo à imaginação. (Apresentação do livro *O pescador e a princesa encantadora*, de Antônio de Magalhães Morais, escrita por Tenório Telles).

À literatura infantil, portanto, é atribuída uma função utilitária visto que ela está a serviço de um projeto educativo: formar leitores. Conseqüentemente, a literatura infantil:

Assume então traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança e capturando-a efetivamente, ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo (o que explica sua aproximação por parte de alguns teóricos, à cultura de massas e à história em quadrinhos) e para a aquisição de normas. (ZILBERMAN, 1982, p.22).

Além de atuar na formação de leitores, a literatura infantil também se torna transmissora de valores e comportamentos que a criança precisa aprender, como a honestidade, a persistência, o senso de família, entre outros.

O escritor Antônio Magalhães Morais segue caminho semelhante. Dedicou-se à produção de livros para as crianças e os jovens. Seu objetivo é ajudar a formar leitores e principalmente discutir em suas histórias, temas ligados à vida e aos

valores morais. As narrativas de Antônio Magalhães se sobressaem pelo conteúdo de humanidade e pelo cultivo das virtudes que perpassam seus textos. (Apresentação do livro *O pescador e a princesa encantadora*, de Antônio de Magalhães Morais, escrita por Tenório Telles).

Este é um livro especial, escrito numa linguagem simples e cheio de lições de vida, em que o autor fala de temas como solidariedade, amizade, cuidado com a natureza, coragem e aprendizagem. A história de Formosa é uma metáfora da própria existência, manifesta na trajetória do ser humano, que vive muitos desafios do seu nascimento até amadurecer e adquirir segurança, como a sementinha voadora, que, após rodear “o mundo”, será plantada e se transformará numa bela samaumeira, e “dará muitas frutas e sementes!”. (Apresentação do livro *Formosa, a sementinha voadora*, 2010, escrita por Tenório Telles).

Uma lição recorrente na literatura infantil amazonense refere-se ao aprendizado de uma atitude positiva e respeitosa diante da natureza. De fato são numerosos os livros que tratam do tema do respeito e da preservação da natureza amazônica. Essa lição, além de tudo, deve ser aprendida através do contato e da observação direta da natureza, mas na impossibilidade disso – como pode ser o caso das crianças que vivem na cidade – a literatura infantil aparece como substituta da experiência de aprendizagem através das lições da natureza. A natureza, aliás, não é problematizada e é apresentada como o lugar ideal da harmonia e da beleza que o homem deve observar para aprender a viver melhor e, sobretudo, a natureza é um lugar sagrado o qual o homem deve respeitar e preservar:

As narrativas de Ana Peixoto são tecidas com os fios da sensibilidade e com os cantos dos pássaros. São estórias identificadas com a terra e têm como cenário a paisagem amazônica. Lê-las é lembrar cheiros, cores, sons e sabores. É na verdade reaprender a sentir e perceber a beleza e o sentido desses pequenos acontecimentos para as nossas vidas. (prefácio do livro *Histórias de bichos da Amazônia*, de Ana Peixoto (2010), escrito por Tenório Telles).

O seu quintal é um pequeno sítio onde convivem os seres humanos, as plantas e os bichos. É a partir da descrição desse universo que tece sua narrativa, revelando, para seus leitores, as plantas e seus frutos – numa lição de amor e valorização da natureza. (Apresentação do livro *As frutas do meu quintal*, de Ana Peixoto (2010), escrita por Tenório Telles).

“Os animais do meu quintal” é um livro que se estrutura como mostruário dos bichos do quintal de Ana e seus hábitos, estripulias e o modo como se relacionam com a natureza e o ser humano. A autora apresenta esses seres de forma delicada, numa linguagem simples e objetiva de forma a chamar a atenção das crianças para a necessidade de cuidar do meio ambiente. A narrativa de Ana Peixoto tem cheiro de terra, mato e dos bichos que habitam suas histórias. (Apresentação do livro *Os animais do meu quintal*, de Ana Peixoto (2010), escrita por Tenório Telles).

Cuirão é o personagem dessa história. Seu nome deriva de “cuíra”, expressão típica da Amazônia, atribuída a pessoa irrequieta, “que não para”. A verdade é que Cuirão é uma pessoa curiosa, gosta de aprender. Na sua busca, aprendeu muito com os bichos, com as formigas, com os peixes, em especial com o pirarucu, que o ensinou a ser atencioso com os seus filhos. O livro de Neuton Corrêa é uma lição de vida, que nos ensina o valor da família e a importância de aprendermos com as lições da natureza. (Apresentação do livro *Sonhos de Cuirão*, de Neuton Corrêa (2010), escrita por Tenório Telles).

O segundo objetivo do projeto editorial da Valer – produzir textos com ambientação e temática regional, para formar leitores identificados com a cultura amazônica – tornou-se a motivação mais importante para a escrita de livros infantis por autores locais. Neuton Corrêa, em declaração ao Jornal A Crítica indica a força dessa motivação:

Com o [projeto] *Florescer da leitura*, a editora traz uma nova possibilidade de mercado. O projeto estimula a produção literária regional pelo lado mais significativo. As pessoas estão se preparando para a vida e, por meio destes trabalhos, elas podem conhecer o espaço geográfico, a referência de identidade e noções de valores culturais [...]. É importante para que crianças e jovens tenham conteúdos para compreender a realidade local e fazer um contraponto com a de outras regiões.

Uma ampliação do objetivo de formar leitores identificados com a cultura amazônica foi o lançamento, em 2011, de outra coleção direcionada ao público infanto-juvenil – a *Nheengatu*– concebida para incentivar e acolher autores indígenas. A ideia é que, dispensando os intermediários, os próprios indígenas criem obras que possam ajudar a preservar a memória de sua gente e partilhar com a sociedade em geral, sobretudo com as novas gerações, seus mitos e histórias. Este projeto editorial vai também ao encontro de uma exigência dos

parâmetros curriculares nacionais de educação que exigem o estudo das culturas indígena e africana no Ensino Básico.

No conjunto de obras infantis publicadas pela Valer, coerentes com esse objetivo, verificam-se dois tipos de publicações para crianças: o primeiro tipo é o que se dedica a apresentar e informar sobre aspectos da natureza, da cultura e da história do Amazonas. Nesse tipo de livros o grau de intenção pedagógica é mais elevado. O segundo tipo é o que se dedica a recontar histórias da tradição oral amazônica ou da tradição indígena e a reaproveitar elementos no folclore. Nesse segundo tipo a intencionalidade pedagógica é menos evidente na construção dos textos e dá margem para uma maior liberdade na criação e abertura para a inovação e para a experimentação estética. Mesmo assim, a intencionalidade pedagógica de base permanece evidente, uma vez que o objetivo principal é formar leitores identificados e interessados em temas de sua terra. A *palavra-informação* tem predominado na produção da literatura infantil amazonense, ficando em segundo plano a *palavra-arte*. Nelly Novaes Coelho (2000) explica essa alternância de predomínio entre as duas tendências associando-a ao contexto cultural em que determinada literatura infantil é produzida.

Sabe-se que em momentos de transformação, quando um Sistema de Vida ou de Valores está sendo substituído por outro, predomina o aspecto “arte”, na literatura: o ludismo (ou o “descompromisso” em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário, e procura transformar a literatura na *aventura espiritual* que toda verdadeira criação literária deve ser. [...]

Já em *épocas de consolidação*, quando determinado Sistema se impõe, a intencionalidade “pedagógica” domina praticamente sem controvérsias, pois o importante para a criação no momento é transmitir valores para serem incorporados como “verdades” pelas novas gerações. (COELHO, 2000, p. 25).

Uma vez que o projeto de literatura infantil da Valer se encaminha na via de se tornar um projeto de resistência e de afirmação da cultura amazônica perante as crianças amazonenses, e considerando o momento praticamente de fundação do gênero infantil no Amazonas, entende-se e justifica-se a predominância da intencionalidade pedagógica nos livros produzidos e sua vinculação à concepção conservadora de infância.

Na história da literatura infantojuvenil que começa a ser escrita no Amazonas, a Editora Valer certamente assinará a página do pioneirismo, principalmente por ser a maior promotora de livros infantis no Estado. Por um lado a influência da editora pode representar limites à criação literária quando impõe um projeto conservador de literatura para crianças

fazendo parecer “que o autor está realmente morto, e que as restrições de gênero (incluindo estilo, estrutura e conteúdo) em termo do que é aceitável no mercado prevalecem sobre o original e o individual” (HUNT, 2010, p. 227), e suplantam a norma literária de crescimento e experiência. Por outro lado “quaisquer que sejam as macroinfluências, elas sempre serão expressas nos microssistemas que, em última instância, são capazes de subverter e de ser subvertidos” (HUNT, 2010, p.227). É preciso reconsiderar, no circuito do livro, o papel que a criança pode ter na formação da literatura infantil. Ao contrário de como a representam as idealizações literárias conservadoras da infância, a criança que lê a literatura infantil hoje é uma criança com referências culturais e educativas plurais, está exposta desde muito cedo a muito mais estímulos que a geração de seus pais, é mais crítica e ativa no confronto com a autoridade dos adultos e, portanto, diante do livro tem mais possibilidades de “diálogo” com a obra, aceitando ou rejeitando de forma mais decisiva o que lê. É importante também considerar o papel dos mediadores entre o livro e a criança, em especial no âmbito da escola: também eles podem adotar uma postura emancipadora no processo de mediação e, diante da literatura infantil, formar exigências estéticas na criança diante da literatura produzida para ela, propiciando a superação da postura predominantemente pedagógica da literatura.

A literatura infantojuvenil amazonense protagonizada pela Editora Valer não tem desmentido o roteiro geral da história da literatura infantil e universal que caminhou de uma inicial tendência educativa para a abertura a uma tendência estética na representação do mundo para a infância. Resta ficar à espera e à espreita dos sinais (alguns deles já visíveis) do movimento em que a *palavra-informação* cederá mais espaço à *palavra-arte*.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manuela. Editora Valer lança “Coleção Florescer da leitura” no domingo (19). *A Crítica*. Manaus, 14 de dezembro de 2010. Disponível em http://acritica.uol.com.br/vida/Amazonas-Manaus-Amazonia-Literatura_infantil-Livraria_Valer_0_389961127.html. Acesso em 01/08/12.

BESSA, Maria Elisa Souto. *Histórias para minha tia dormir*. Manaus: Edições Muiraquitã, 2010.

CORRÊA, Neuton. *Sonhos de cuirão*. Manaus: Valer, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Moderna, 2000.

- DAMASCENO, Maria Luiza. *Tia Teté: histórias e lendas amazônicas*. Manaus: Edições Governo do Estado, 2012
- GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. Ed. Rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LEONG, Leyla. Escrevendo histórias para crianças. *Valer cultural*, Manaus, v.1, pp. 76-77, 2012.
- MELLO, Thiago de. *O menino irmão das águas*. Manaus: Valer, 2011.
- NOGUEIRA, Wilson. *Formosa a sementinha voadora*. Manaus: Valer, 2010.
- PEIXOTO, Ana. *As frutas do meu quintal*. Manaus: Valer, 2010.
- _____. *Histórias de bichos da Amazônia*. 2 ed. Manaus: Valer, 2010.
- _____. *Os animais do meu quintal*. Manaus: Valer, 2010.
- _____. *Sapos no quintal*. Manaus: Valer, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1982.

ESTILÍSTICA GRÁFICA

Luiz Claudio Valente Walker de Medeiros (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

A conceituação de *estilística* talvez seja até mais complexa do que a de linguística – provavelmente por essa ser muito mais estudada do que aquela –, e não há um entendimento unívoco, pelos estudiosos do assunto, do que seria a estilística. Parte dessa dificuldade se deve ao fato de o conceito de estilística estar vinculado ao de *estilo*, cujo entendimento é por demais abrangente e pertencente ao domínio do senso comum. Assim, essa noção é muitíssimo fluida. No entanto, em uma abordagem científica, os conceitos devem ser bem delimitados, para não correr o risco de o objeto de análise não ser claramente depreensível.

Originalmente, *estilo* é um instrumento de escrita feito de material rígido (madeira, metal, osso) em forma de cunha e utilizado em suporte de argila ou cera. A escrita feita com esse instrumento chama-se *cuneiforme*, e há textos dessa natureza datados de cerca de 3500 a.C. Como se percebe, a própria escrita sofria alterações de acordo com o instrumento usado; daí, metonímica e metaforicamente, o termo passa a designar a própria forma da escrita e o “modo pelo qual um indivíduo usa os recursos da língua para expressar, verbalmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, ou para fazer declarações, pronunciamentos etc.” (HOUAISS; VILLAR: 2009, s.v. estilo).

Se, para se definir o que seja estilística, há inúmeras propostas, muitas das quais conflitantes ou complementares, por outro lado, existe certa regularidade em relação às subdivisões da estilística: costuma-se mencionar as estilísticas do som, da palavra e da frase. No entanto, para satisfazer as necessidades comunicativas, pode-se recorrer a outro tipo de estilística, pouco reconhecido apesar de muito utilizado em certos gêneros textuais: a estilística gráfica. O objetivo deste trabalho é, então, apresentar esse tipo de estilística e analisar textos que dele se valem. Para tanto, faz-se antes uma breve revisão da conceituação de estilística, o que começa na próxima seção.

1. Revendo os conceitos

O problema da conceituação da estilística é observado nestes dois exertos: “Um dos mais sérios obstáculos à delimitação do campo de estudo da estilística é exatamente o da diversidade de acepções que o termo *estilo* apresenta.” (Monteiro: 1987, p.15) “O que é estilística? Eis uma pergunta a que não se responde pronta e facilmente. Pode-se dizer, como princípio de explicação, que estilística é uma das disciplinas voltadas para o fenômeno da linguagem, tendo por objeto o estilo, o que remete a outra embaraçosa e infalível pergunta: o que é estilo?” (Martins: 2012, p.17). Como se percebe, a dificuldade para entender a estilística está na já aludida dificuldade de entender o estilo.

Parte desse problema se deve ao fato de *estilo* ser um termo de uso corrente, âmbito em que é comum que se entenda estilo como os traços linguísticos idiossincráticos de certos autores literários. Mas tal entendimento remete a uma incoerência: como podem ser totalmente idiossincráticos certos traços linguísticos, se a língua, desde pelo menos Saussure, é entendida como algo social, coletivo? Assim, um autor literário só pode utilizar as estruturas previstas pelo social, mesmo que de forma absolutamente inédita e genial. Se fosse de todo idiossincrático, a coletividade não teria a capacidade nem mesmo de reconhecer a genialidade por trás do uso que faz o autor.

A título de exemplo, analisam-se os primeiros versos do poema *Ao Deus Kom Unik Assão*, de Carlos Drummond de Andrade: “Eis-me prostrado a vossos *peses* / que sendo tantos todo plural é pouco. / Deglutindo gratamente suas fezes / vai se tornando são quem era louco.” No termo em destaque *peses*, há o reforço da noção de plural pela sucessão dos alomorfes -s (usado antes de vogais) e -es (usado antes consoantes). Assim, pluraliza-se o substantivo *pé* primeiro pela adjunção do morfe -s, já que o termo termina em vogal; em seguida, o substantivo *pés*, já no plural e portanto terminando em consoante, é novamente pluralizado, agora pelo morfe -es.

Assim, por mais inovador que tenha sido – ao utilizar duas estratégias de pluralização de substantivos a um só tempo –, Drummond só pode ir até certo ponto, caso contrário sua intenção comunicativa não será reconhecida pelos leitores. Ele não poderia, por exemplo, usar uma dessas desinências de plural antes da palavra (*espés), usar outra desinência que não essas duas (*pésm) ou inverter a ordem delas (*péess).

O que salta aos olhos nesse trecho é o fato de que Drummond utiliza a substância linguística para, entre outros objetivos (como instituir uma rima entre *peses* e *fezes*, termo ao fim do terceiro verso), comunicar aos seus leitores a *forte impressão pessoal* que ele tem

desse deus; como está no segundo verso, esse deus tem uma tão grande quantidade de pés que todo plural é pouco. Talvez seja esta concepção que fuja ao senso comum: a possibilidade de a língua fornecer estratégias não só para uma comunicação intelectual, mas também subjetiva.

Se fugiu ao senso comum, não fugiu aos estudiosos da linguagem, entre eles o psicólogo e psiquiatra alemão Karl Bühler, para quem, a partir da psicologia da forma (Gestalt), a linguagem teria três funções: a representativa (vinculada à linguagem referencial), a expressiva (à exteriorização psíquica dos anseios e sentimentos individuais) e a apelativa (à influência sobre os interlocutores).¹ Essa proposta foi reformulada por Mattoso Câmara Jr. (1979, p.21), que desdobrou a primeira função bürhliana em duas: a representativa e a informativa. Aquela seria a própria essência da linguagem, através da qual a língua organiza o mundo extralinguístico (conceito que remete ao clássico debate entre o convencionalismo e o naturalismo);² a partir dessa organização, os usuários da língua podem se comunicar em textos nos quais *predomine* informação, ou a manifestação psíquica, ou o apelo. Textos da primeira natureza seriam estudados pela gramática;³ da segunda, pela estilística; e da terceira, pela retórica.⁴

Salienta-se que não há textos só intelectivos, só emotivos, só influenciadores; em geral, todos os textos têm esses três vieses. No entanto, também é natural que todo texto, a depender das intenções de seu produtor, penda mais para uma ou outra função. É a partir desse pendor que se estabelece a apropriada análise a que ele se presta.

Como se percebe, apesar da complexidade do conceito, Mattoso Câmara Jr., apoiado na Gestalt, apresenta uma proposta satisfatória para que se delimitem as fronteiras de um estudo estilístico. No mesmo sentido está Guiraud (*apud* Martins: 2012, p.19), para quem o

¹ Cf. Henriques: 2011, p.51.

² Para uma introdução a esse debate, consulte Weedwood: 2002, p.21-28, e Marcondes: 2009, p.13-29. Para o conceito de língua em Mattoso Câmara Jr., cf. Medeiros: s./d.

³ Aqui, por gramática deve-se entender todo e qualquer estudo da língua presente em textos nos quais prevaleça o plano intelectual sobre o plano emotivo do produtor e sobre a tentativa de influenciar o interlocutor. Tal entendimento auxilia, inclusive, a compreender que não são de todo pertinentes críticas feitas à gramática – como as que afirmam ser ela um estudo fragmentado da língua, por não dar conta de vários fenômenos linguísticos. De fato, a gramática não se propõe – nem o poderia – analisar a língua em sua totalidade, mas apenas parte dela: a que é vazada em textos de cunho intelectual, racional.

⁴ Não se deve confundir o conceito de retórica com a fala rebuscada que algumas figuras públicas, como políticos. Aqui, retórica é o estudo de toda e qualquer estratégia linguística empregada para seduzir, influenciar o interlocutor.

estilo “é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve”. À estilística, caberia estudar esse aspecto.

Nota-se então que estilo não é exclusivo do texto literário, outro equívoco do senso comum. É normalíssimo que se entenda estilo como aquele teor literário dos grandes autores; inclusive, o exemplo aqui apresentado – *peses* – é literário. De fato, autores literários utilizam amiúde esse recurso e, por isso, a literatura ocupa lugar de destaque nos estudos estilísticos. No entanto, o estilo não é um recurso utilizado apenas por grandes autores; ao contrário, todos os usuários da língua, mesmo os iletrados, se valem em seus textos (orais que sejam) de estratégias ofertadas pela língua as quais enfatizem sua subjetividade, sua psique.

Nesse aspecto, o estilo é largamente usado, por exemplo, em peças publicitárias. Neste trabalho, analisam-se tanto propagandas quanto obras poéticas e mesmo textos jornalísticos com esse recurso. Antes, porém, é necessário, para terminar essa revisão, apresentar como tradicionalmente se subdivide a estilística.

2. Os tipos tradicionais de estilística

2.1 A estilística do som (ou fônica, ou sonora, ou fonostilística)

Essa subdivisão encampa tanto as unidades sonoras segmentais quanto as não segmentais. Nas primeiras, a rima e a aliteração ganham destaque no âmbito literário. De fato, utilizam-se semelhanças entre os sons de palavras, no mais das vezes sem qualquer relação semântica, para vinculá-las no texto.

No entanto, como já dito, o estilo não é exclusividade da literatura, e mesmo no nível usual da língua percebe-se sua influência. Nas onomatopeias e interjeições, por exemplo, nota-se largo uso de consoantes oclusivas, fonemas [-contínuos] com uma obstrução total da corrente de ar, com a posterior liberação a um só tempo dessa corrente. Tal articulação passa uma impressão de força, servindo para estilisticamente reforçar as ideias de certas onomatopeias (*pum, bum, toc-toc, rá-tá-tá, crak*) e interjeições (*pô!, puxa!, papagaio!, ora bolas!*).

Já consoantes com o traço [+contínuo], como as fricativas [f] e [v], conferem valor estilístico a palavras como *vento* e *fofoca*; e em onomatopeias passam exatamente a noção de continuidade, percebida no vento (*Vvuum*) ou no sibilar das cobras (*Ssssss*). Mesmo o pedido para que não se interrompa o silêncio carrega esse sentido (*Shhh!*).

Entre as vogais, pode-se comparar o /a/, de traço [+aberto], com o /i/, [-aberto]. Esta se nota em morfemas derivacionais com a noção de pequenez: *mini-*, *-inho*, *-im*, *-ito*. Já aquela, pela maior abertura do trato vocal, está presente em palavras que transmitem a sensação de força ou intensidade: *gargalhada*, *algazarra*, *matraca*.

No nível da variação social e regional, opções de certa variedade de língua são empregadas, em imitação caricata, em outra, para transmitir os juízos de valores dos enunciadores; assim, o rotacismo em *Framengo* e a retroflexa em *porta*. Essas variantes, são estigmatizadas por usuários de certos níveis sociais e localidades, e sua imitação por esses mesmos usuários deixa transparecer seus preconceitos.

A escanção silábica pode também ser utilizada para reforçar certa ideia: “Essa aula é sen-sa-cio-nal!”

Quanto aos traços não segmentais, o reforço do acento, em que a sílaba tônica de uma palavra é ainda mais intensificada, tem o mesmo propósito: “Que maraviiilha!”

Portanto, por mais que a literatura seja prestigiada nos estudos estilísticos, ela não basta para uma compreensão do conceito.

2.2 A estilística da palavra (ou léxica)

Nessa subdivisão, enquadram-se os casos morfológicos e semântico-vocabulares. No nível morfológico, há morfemas derivacionais que por vezes têm valor estilístico, por vezes não. Logo, o morfema *-al*, formador de adjetivo denominal, é absolutamente inválido para a estilística, pois sua função (Basílio: 2004, p.7-8) é meramente gramatical (transformar um substantivo em adjetivo), sem nem mesmo acrescentar-lhe algum significado não gramatical, como se nota da base nominal *forma* para o adjetivo *formal* (‘relativo ou pertencente a forma’).⁵ Diferente ocorre com o sufixo *-ada*, formador de substantivos denominais, que acrescenta, entre outros, o sentido de ‘golpe’: *joelho* > *joelhada*. Aí, percebe-se um acréscimo de significado, o que respeitaria a função denotativa, ainda no entendimento de Basílio (id.ibid.).

No entanto, mesmo esse segundo caso não interessa à estilística, pois não há a opção de se produzir um efeito que expresse a subjetividade do produtor do texto. É isso o que ocorre no sufixo *-udo*, que, para além do acréscimo do significado de ‘grande’ (em que já existe alguma avaliação subjetiva), nota-se ainda o conceito ‘feio’; assim, *narigudo* transmite

⁵ As Definições deste texto são retiradas de Houaiss; Villar: 2009, s.v.

não apenas a noção de tamanho, mas também de estética, essa inegavelmente de cunho subjetivo.

No nível semântico-vocabular, um fenômeno de interesse à estilística é a sinonímia. Já é bastante assente o entendimento de que não existe sinonímia perfeita, havendo nuances significativas entre os sinônimos. É o caso, por exemplo, de *erro* e *equivoco*, esse claramente com um tom mais brando do que aquele.

Mas mesmo preposições podem ter valor estilístico, para longe da logicidade que se espera delas. É o que afirma Lapa (1998: p.234, grifo acrescido): “[...] a preposição nem sempre desempenha funções rigorosamente lógicas; na *linguagem corrente* e na dos escritores insinuam-se continuamente valores afetivos”. Exemplificando, o autor (id., p.238) indica que a frase “Alfredo *e* as três filhas estavam lá...” não tem estilisticamente o mesmo peso de “Alfredo estava lá, *com* as três filhas...”, pois “pai e filhas constituiriam um só quadro, um pouco desbotado. O *com* separa o grupo em dois quadros e faz jorrar luz sobre eles.”

2.3 A estilística da frase

A estilística pode se fazer notar na própria estrutura da frase; mesmo a velha máxima “não se separa por vírgula o sujeito de seu predicado” é violada para fins estilísticos. Nesse sentido, é o que afirma Martins (2009, p.172):

Também entre o sujeito e o verbo dos vários tipos de frase existe a possibilidade de haver ou não uma pausa. Quer dizer, a ligação entre os dois elementos da frase pode apresentar graus, variando a estrutura rítmica:

O menino brincava.

O menino, brincava. / O menino, ele brincava.

No primeiro caso os dois termos estão bem soldados, constituindo um só segmento rítmico. No segundo, estando os dois termos separados por pausa, em dois segmentos rítmicos, temos uma estruturação menos lógica, muitas vezes considerada “erro”. Neste caso salienta-se o valor do sujeito como tema (sujeito psicológico). É como se se dissesse: “Quanto ao menino, ele brincava”, ou como se se estivesse respondendo a uma pergunta: “Que fazia o menino?”/“E o menino, que fazia ele?”

À primeira frase do exemplo da autora, caberia então uma análise gramatical, por sua objetividade; às demais, uma análise estilística, por sua subjetividade.

No que diz respeito à estrutura da frase, à estilística importam fenômenos como a concordância ideológica (*A multidão, em sua fúria, bradavam injúrias contra os políticos.*), a

repetições de ênfase (*Ela está triste, triste com o fim do casamento.*), a elipse não intelectual de palavras nocionais (*O casamento terminou porque ela foi traída pelo marido. Ele é mesmo um...*) ou relacionais (*Consideraram não valia a pena a tristeza.*), a ordenação inesperada das palavras no sintagma (*Já tinha eu dito que ele não prestava.*) e dos sintagmas na oração (*Mas em mim ela acreditava?*) etc.

Esse breve sobrevoo sobre o tema de forma alguma esgota o assunto; antes, situa aquilo que se entende neste trabalho por estilística e suas subdivisões. No entanto, o que se reviu até aqui é suficiente para dar continuidade ao trabalho. Assim, a partir da próxima seção, desenvolve-se o conceito de *estilística gráfica*, apresentando análises de peças publicitárias, jornalísticas e literárias.

3. Estilística gráfica: conceito e análise de textos

Estilística gráfica é o recurso de utilizar aspectos da grafia – tamanho, cor, espessura, desenho etc. – para realçar a subjetividade do enunciador. Essa definição, mesmo que simples, encampa o conceito prévio de estilística aqui desenvolvido. Na literatura, a estilística gráfica ganha força no concretismo, movimento artístico (que abarca a pintura, a escultura, a literatura, entre outros) do meado do século passado.

Nos manuais escolares de língua portuguesa, figura fácil de ser encontrada é a de Augusto de Campos, Luxo/Lixo.

```

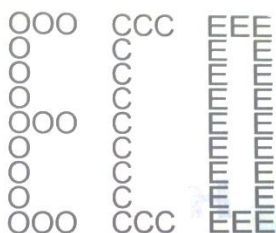
LUXO      LUXO  LUXO      LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO  LUXO      LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO  LUXO  LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO  LUXO LUXO  LUXO  LUXO
LUXO      LUXO  LUXO  LUXO  LUXO  LUXO
LUXO      LUXO  LUXO  LUXO  LUXO  LUXO
LUXO LUXO LUXO  LUXO  LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO  LUXO  LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO  LUXO  LUXO  LUXO LUXO LUXO

```

Atualmente, o poeta nova iguaçuano Moduan Matos é um continuador dessa tendência. Em sua obra *A palavra*, o autor apresenta vários textos em que o apelo à linguagem não verbal é tão relevante quanto, se não mais do que, o apelo à linguagem verbal. Por

exemplo, como no texto reproduzido acima, os poemas *Eco* (p.87) e *eclético* (p.57)⁶ de Matos também se valem da forma da letra para passar seu conteúdo subjetivo:

Em *Eco* (p.87), cada caractere é desenhado a partir de outro, em tamanho reduzido e repetido. Com isso, intensifica-se o conceito de eco, ‘repetição de um som que se dá pela reflexão de uma onda sonora por uma superfície ou um objeto’. É de se notar que o poema pode ser lido de trás para frente, como no movimento físico que faz o som ao sofrer reflexão em uma superfície ou objeto.



Já em *Eclético* (p.87), o desenho muda a cada caractere, o que reforça o significado da palavra (‘que seleciona o que parece ser melhor em várias doutrinas, métodos ou estilos’). Esse reforço toma ainda mais corpo pelo fato de o desenho dos caracteres, à exceção do L, ser bastante incomum.



Já o poema *pulsção* se vale, numa estratégia distinta da observada nos poemas anteriores, da variação de tamanho dos caracteres que compõem a palavra para imitar o gráfico que indica a pulsação do coração ou outra semelhante.



⁶ Os poemas de Matos não recebem títulos; a maioria é composta de poucas palavras, em geral apenas uma, cujo valor estilístico reside em sua forma gráfica. Para efeito de reconhecimento do poema, utiliza-se a palavra do poema como seu título.

Em *catapultado*, o radical *catapult-* – fragmentado, de cabeça para baixo e repetido – toma a forma da máquina de guerra e de seu movimento, enquanto o sufixo *-ad-* e a vogal temática *-o* servem de projéteis.



Em seus poemas, Matos se distancia, ao menos em parte, de Campus, pois enquanto este utiliza o desenho dos caracteres para gerar um efeito estilístico de polissemia, aquele se vale dessa e de outras estratégias para criar um efeito enfático. Mas em ambos há a intenção estilística de intensificar um sentimento pessoal, subjetivo.

Também o jornalismo impresso pode se valer da parte gráfica do texto para realçar o que vai dentro do enunciador. Na manchete principal de primeira página do jornal *Metro* de 2 de abril de 2014, há a inserção do advérbio *enfim* em letra cursiva vermelha – bem distinta do tipo de letra que compõe o texto principal –, inclusive invadindo o espaço destinado à imagem que ilustra a manchete. Pelo fato de a letra ter essas características, essa estratégia imita a correção feita por um único indivíduo, o que deixa transparecer no texto do jornal – presumivelmente isento – um juízo de valor subjetivo a respeito da reportagem veiculada. Obviamente, não há textos isentos, e os subterfúgios utilizados reforçam a argumentatividade passada pelo advérbio em questão.



Militares vão investigar sete centros de tortura

No texto seguinte, extraído da primeira página da *Folha de São Paulo*, edição de 14 de julho de 2013, a divisão silábica da palavra armadilha e o traço mais grosso na primeira parte da divisão servem para a um só tempo emitir o juízo de valor do produtor do texto (estilística gráfica) e informar o assunto do texto (objetividade gramatical):



A estilística gráfica também encontra terreno fértil na publicidade impressa. Nas duas próximas imagens, há peças publicitárias nas quais se utilizam recursos iguais aos empregados no texto anterior: a divisão silábica e/ou a aplicação do negrito. Cada uma, no entanto, desenvolve uma estratégia a mais.

Na próxima peça, um grande banco privado divulga sua política de compensação de gás carbônico; no entanto, a palavra *compenso* por si só seria suficiente para transmitir, intelectivamente, essa informação. Utiliza-se ainda, no entanto, o traço mais grosso nos

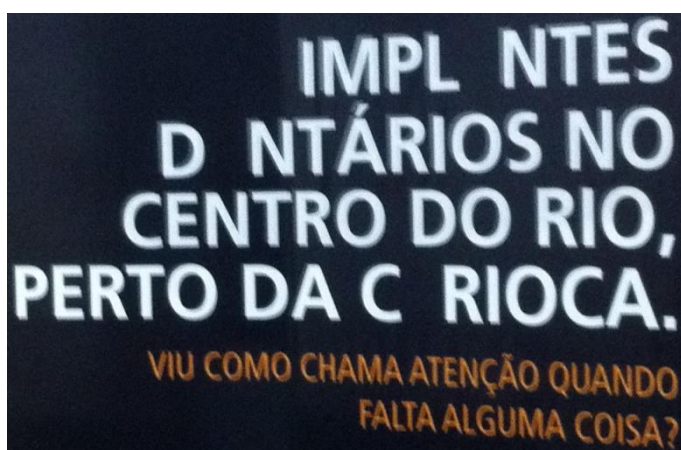
caracteres iniciais CO, para, com o concurso do dígito 2 subscrito, remeter ao elemento a ser compensado e criando uma ênfase nesse elemento. Com isso, satisfaz-se tanto o aspecto intelectual quanto o estilístico. Há ainda o grafismo de uma planta, elemento que também reforça o juízo de valor transmitido.



Da mesma maneira que nos dois textos anteriores, a próxima peça – extraída da vitrine de uma loja, à época do dia dos pais – realça exatamente a palavra *pai* em *apaixonado*, recorrendo a uma divisão silábica parcial, levada a cabo não por hifens (como de costume no meio escolar), nem pela quebra de linhas (como no primeiro texto jornalístico aqui analisado), mas pelo aumento e pela diferenciação na cor da letra. Esse último recurso já fora explorado em texto jornalístico estudado.



Para além da forma dos caracteres, cor das letras e divisões silábicas, por vezes encontram-se estratégias gráficas absolutamente surpreendentes nos textos publicitários, como na peça que se reproduz a seguir:



Salta aos olhos nessa peça o fato de se estabelecer um vínculo entre o problema que resolve o serviço ofertado (a falta de dentes) e a forma como graficamente o texto se constitui (com falta de letras). Reforça-se assim o valor estilístico que o produtor do texto confere a

essa situação. Obviamente, a argumentatividade é também forte nessa peça publicitária, como o será em todas, pois o objetivo de um anúncio é convencer (portanto, do âmbito da retórica) o interlocutor. Mas esse convencimento não se dá por informações objetivas, mas por juízos de valores pessoais do emissor do texto e reforçados pela estratégia estilística gráfica – o que se põe em pauta nesse trabalho.

Outra estratégia gráfica que surpreende é a desenvolvida na propaganda abaixo:



Nela, além do recurso à cor das letras – a cor das páginas também é interessante, mas não é relevante para os objetivos deste trabalho –, a própria linha do texto vai tomando a forma de um elemento importante para o conteúdo anunciado, a partir de uma estratégia imagética. Fugindo da linearidade esperada da grafia, cria-se um forte efeito argumentativo com bases nos valores pessoais do enunciador.

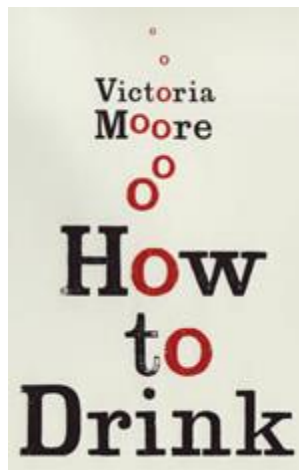
Na próxima imagem, há a reprodução fotográfica do letreiro de um bar denominado *Bunda de fora*, no qual não só a letra B, mas todas as demais da palavra *bunda* aproximam-se da forma desta parte da anatomia humana.



A estratégia aí utilizada não se identifica com aquelas dos textos literários de Augusto de Campos e de Moduan Matos, pois as letras da palavra em questão não são constituídas por

outras letras menores. O que aqui se emprega é a formatação dos caracteres de modo que ele remeta, imagetivamente, ao próprio referente da palavra.

Um último exemplo é o da capa de um livro, reproduzida a seguir, sobre o comportamento de pessoas que bebem em eventos sociais:



Aqui se constrói imagetivamente a relação entre a grafia e o conteúdo do texto a partir das letras O do texto, além de algumas outras estrategicamente dispostas, que remetem às bolhas de bebidas alcoólicas, inclusive com um leve, mas contundente, desalinhamento dos caracteres do encontro vocálico no sobrenome da autora. Com isso, cria-se forte sedução no público-alvo (função retórica) a partir da exteriorização, pela grafia e pelo grafismo, daquilo que importa no produtor do texto (função estilística).

A estilística gráfica não se faz perceber apenas nas letras; os sinais de pontuação também podem ser utilizados pelo escritor para encaminhar o olhar do leitor, indicando o que é mais relevante no texto. Assim, parênteses e travessões

revelam um desvio do tópico discursivo (uma espécie de digressão) de níveis diferentes.

Em maior ou menor grau, quando focalizam o processo de enunciação, chamando [*sic*] a atenção dos interlocutores para a importância do assunto em desenvolvimento ou para outro aspecto qualquer [...]. (COSTA: 2013, p.79)

Nesse caminho, a autora exemplifica com uma crônica de Joaquim Ferreira dos Santos: “Dois anos atrás, Quincas, eu escrevi uma carta de solidariedade – *como você vê, eu estou sempre atento aos nossos* – endereçada ao Mano Wladimir.” (grifo acrescido).

Emprego abusivo dos pontos de exclamação e de interrogação, inclusive com a combinação deles (*Como assim??!! Eu??!! Qual é??!!*), auxilia na exteriorização da psique do enunciador. Pode-se notar que esses usos fogem do “usual, com o intuito de evocar, embora parcialmente, impressões da conversação face a face dificilmente transposta para a escrita” (COSTA, id., p.80). Esse inusitado uso dos sinais de pontuação, para além de sua função estilística já comentada, traz a reboque, então, toda uma caracterização de oralidade no texto escrito, o que reforça essa função estilística.

Por fim, as reticências vão nesse mesmo sentido, quando usadas para indicar uma pausa enfática, assinalando, por vezes, inflexões de causa emocional (de insatisfação, de alegria, de tristeza, de raiva, de deboche, etc.). Além disso, também são usadas para recriar o universo da fala ao evidenciarem segmentações sintáticas, quase sempre provocadas por hesitações, surpresa, dúvida ou timidez (COSTA, id.ibid.).

Vale notar que aquelas emoções (de insatisfação, alegria etc.) e essas hesitações, surpresa, dúvida ou timidez *são do produtor do texto*. Fala-se então de sentimentos pessoais do enunciador os quais são transmitidos pela parte gráfica (reticências inusitadas). É essa exatamente a essência da estilística gráfica.

CONCLUSÃO

Com as análises feitas nesse trabalho, comprova-se que a parte gráfica de um texto também pode servir para exteriorizar a subjetividade do produtor do texto. Recursos gráficos como o formato, tamanho, cor e disposição dos caracteres, além de uma utilização produtiva dos sinais de pontuação, têm tanto essa possibilidade quanto os demais recursos linguísticos tradicionalmente estudados sob a denominação de *estilística*. A observância desse potencial pode trazer repercussões positivas na produção escrita de um usuário da língua portuguesa. Por isso, já não é sem tempo, inclusive, de a escola incorporar em seu cotidiano a análise e produção de textos com essas características. O simples reconhecimento dessa técnica em alguns poucos poemas concretistas – que se repetem nos livros didáticos – não é uma boa opção, já que reforça no aluno a noção equivocada, como aqui se comprovou, de que a estilística é um fenômeno apenas literário. De fato, a literatura utiliza esse recurso com produtividade e constância, mas também peças publicitárias e mesmo textos jornalísticos e prosas podem se valer dele.

REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras em português*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHAVES DE MELLO, Gladstone. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- COSTA, Viviane Godoi da. *As marcas de oralidade como recurso estilístico nas crônicas de Joaquim Ferreira dos Santos*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5317> Acesso em: 15 mai. 2014
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 4.ed. rev. São Paulo: Edusp, 2012.
- MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.
- _____. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1979.
- MATUS, Moduan. *A palavra: poemas visuais (hermenêuticos, concretos, holofrásticos anaclicós, haplológicos)*. Nova Iguaçu/RJ: ed. do autor, 2011.
- MEDEIROS, L.C.V.W. O conceito de língua em Mattoso Câmara Jr. In: *Calígrafo*. Rio de Janeiro: UFRRJ, s.d. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/caligrafo/artigos/caligrafo.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2014.
- MONTEIRO, José Lemos. *Fundamentos de estilística*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1987.
- OITICICA, José. *Manual de estilo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.
- WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

O DISCURSO DO ORGULHO HÉTERO: A RETERRITORIALIZAÇÃO DO TERRITORIALIZADO

Luiz Felipe Andrade (UERJ/CAPES)

O Homem morreu: anunciou Foucault, em 1966 (2007), causando grande polêmica. Já o homem (sem letra maiúscula), o indivíduo heterossexual do sexo masculino, parece não ter morrido ainda, ainda que alguns pesquisadores venham anunciando, desde fins da década de 1960, que se encontra em um estado lastimável e que seu fim é iminente. Ruitenbeek, (1969, p.19), por exemplo, afirma que o homem americano médio “passa, realmente, por uma mudança que afeta seu papel tradicional de pai, amante e arrimo”, mudança que resume em uma palavra: “emasculação”. No Brasil, Costa (1986, p.7) diz que ele demonstra visíveis “sinais de cansaço” e Trevisan (1998) anuncia seu estado abalado, crítico, ameaçado. No entanto, conheço não duas nem três pessoas que, se perguntadas sobre essa situação, dirão que o homem vai muito bem, obrigado.

Deve-se, porém, levar em conta que a própria indagação (“o homem vai bem?”) já demonstra que algo aconteceu e ainda acontece. Os movimentos feminista e gay, que ganharam fôlego nas décadas de 60 e 70 do século passado, impuseram uma reorganização do território sedimentado ao longo de milênios no qual se estabelece a hegemonia do patriarcado. Ao pleitearem enunciabilidade, esses grupos minoritários, sempre falados e vistos pelo Outro, impõem ao homem heterossexual dominante um deslocamento e colocam em xeque sua autoridade como algo natural.

De fato, ao anunciar a “morte do Homem”, Foucault expõe desde as noções mais básicas de nossa vida cotidiana aos mais elaborados construtos teóricos a uma perspectiva histórica, que explicita sua construção por práticas e modos de produção de conhecimento situados. Não há, portanto, uma essência do Homem (ou do homem), de natureza biológica, divina ou psíquica, mas a construção de uma essência como *a priori histórico*, que se fortalece através daquilo que ele chama *dejà-dit* (“já dito”) e que, paradoxalmente, é o jamais dito do discurso. A autoridade natural do homem heterossexual, pressuposta pela organização patriarcal da sociedade disciplinar, fortalece-se no silêncio e se constitui discursivamente pelas práticas de individualização do Outro. Em um sistema de disciplina, o anormal, o

desviante é mais individualizado que a norma, que se toma implicitamente como referência (Foucault, 2010, p.184).

Está claro que a identidade de gênero é uma construção histórico-social. Não se é homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, da mesma maneira, em qualquer tempo ou em qualquer comunidade. Não só não se nasce mulher (Beauvoir, 2009, p.361), como também não se nasce homem, mas igualmente não se é homem sozinho. Para se constituir o homem, faz-se necessária a sua contraparte: para emergir, o conceito de homem torna-se codependente dos de criança, homossexual masculino e mulher, enfim, de uma ideia de *não-homem*.

A Análise do Discurso Francesa, de base enunciativa (Maingueneau, 1997, 2008) pode lançar certa luz sobre essa questão, ao postular o primado do interdiscurso, isto é, a constituição heterogênea dos discursos, o que equivale a dizer que sempre se encontra no interior de dado discurso a presença de seu Outro. Desta forma, pode-se dizer que ao delimitar a zona do dizível, um discurso, em sua gênese, cria também sua zona de interditos, lugar privilegiado em que se instaura o Outro. É a partir desse lugar, pré-concebido, que, inicialmente, o segundo discurso se constitui, no momento em que o discurso primeiro se vê “ameaçado em seus próprios fundamentos” (Maingueneau, 2008, p.39).

Procuramos, ainda, articular as relações entre os dispositivos teóricos da Análise do Discurso francesa com alguns conceitos de Deleuze e Guattari que podem enriquecer a análise e, quiçá, tornarem-se profícuas ferramentas para uma melhor compreensão do discurso como prática discursiva, ou seja, com uma perspectiva discursiva profundamente relacional, que não vise a estabelecer um tipo de definição dualista que compreenda a existência de um interior discursivo relacionado a uma exterioridade não-linguística, mas que enfatize justamente as relações intrínsecas entre séries heterogêneas.

A partir do “agenciamento” entre A.D. e a filosofia de Deleuze e Guattari, podemos dizer que o discurso heteronormativo masculino, ao se constituir, cria um espaço, promove uma territorialização, que organiza as relações entre um dentro (em que se situa certo padrão) e um fora, no qual se alojam, entre outros, a mulher, heterossexual ou não, e o homossexual masculino.

Estes, deixados de fora, são sempre ditos: objetos, e não sujeitos, da enunciação. Fato que se transforma com a emergência dos discursos minoritários feminista e gay que, como apontam Costa (1986) e Ruitenbeek (1969), motivaram a desestabilização do campo discursivo e do território, promovendo a explosão de linhas de fuga, que incitam à

movimentação, ou seja, suscitam não apenas um autogerenciamento, mas a rearticulação das linhas duras que os conformavam.

Não é de se espantar, portanto, o crescente número de publicações sobre o heterossexual masculino. Começam a se publicar revistas voltadas a este público que não se concentram apenas na divulgação de fotos de mulheres nuas, mas igualmente na problematização do papel do homem. A própria revista Playboy – que, no Brasil, chamava-se Homens até 1978 – passa por uma transformação, ampliando o número de reportagens e sessões destinadas a tópicos como comportamento e relação afetiva e sexual. E não são mais tão raros os livros, simpósios, congressos e grupos de homens¹ em torno do assunto.

Ainda que se fale, na imprensa ou mesmo na academia, acerca de um “novo homem”², o “velho” homem ainda não morreu. Nosso objetivo, neste trabalho, é observar o modo como dado discurso heteronormativo masculino resiste às modificações impostas de seu exterior, através de textos extraídos de dois blogs voltados para o público heterossexual masculino. São blogs ligados ao masculismo, uma linha de ativismo político que visa à afirmação dos valores do homem heterossexual e à defesa de seus direitos.

Do primeiro destes blogs, Sexo privilegiado cujo logotipo é o desenho de um homem que carrega o mundo nas costas, observemos o *post* “Respondendo a uma ‘TrogloConservadora’”, de 14 de março de 2014 (Hauer, 2014)³. Trata-se, como indica seu próprio nome, de uma resposta a uma leitora do blog que fez um comentário em uma postagem anterior (“A vida do homem”, de 23 de janeiro) a respeito do propósito do site.

Uma “trogloconservadora” postou o seguinte comentário aqui no blog:
Não entendi, qual é o propósito do site?
“Em toda a história da humanidade, as mulheres sempre tiveram mais privilégios que os homens. Foram sempre os homens os mais discriminados e massacrados. Foram sempre os homens que se sacrificaram e que carregaram esse mundo nas costas em benefício das mulheres”

¹ Sócrates Nolasco aponta o crescimento de grupos de homens que questionam o modo com se veem, percebem e sentem o mundo à sua volta, procurando se libertar-se do modelo falocrático. Segundo o autor, em 1988, já estavam cadastrados 121 Grupos de Homens, no Ocidente, de acordo com *Le Répertoire de la Condition Masculine* produzido pelo grupo *Colletif Hommes et Gars* (Nolasco, 1993, p.20).

² Um exemplo é o artigo de capa da revista Newsweek de 27 de setembro de 2010: “Man up! The traditional male is an endangered species. It’s time to rethink masculinity”.

³ Nas referências, poderão ser encontrados os endereços dos sites em que se encontram disponíveis os textos aqui analisados. Cumpre, porém, observar que esses blogs costumam mudar de endereço periodicamente, a fim de se evitar as sanções da polícia federal, que considera seu conteúdo criminoso, porque incitaria a violência contra a mulher e o homossexual.

Como conservadora, gostaria de perguntar: como assim, privilegiadas? Seria porque, para ficar em um exemplo, homens são recrutados para defender sua nação em um conflito, e as mulheres não, aí você acha isso injusto porque o homem tem de se sacrificar? E então, o que você sugere, um alistamento militar obrigatório para mulheres?

Ou então, por exemplo, eu estaria correta em dizer que você acha que somos um sexo privilegiado porque o homem tem a função de ganha-pão e a mulher fica em casa cuidando dos filhos? Mudar essa ordem é que não me parece conservador. (Hauer, 2014)

O comentário da leitora – chamada aqui de “troglóconservadora” – apresenta o subtítulo do blog entre aspas, para questionar o seu conteúdo. Trata-se do texto que explica e comenta o logotipo já mencionado, caracterizando a perspectiva dos textos publicados ali. É uma perspectiva que inverte a lógica do patriarcalismo, atribuindo às mulheres regalias e vantagens que as tornam o “sexo privilegiado”.

De acordo com Stearns (2010, p.31-33), o patriarcalismo seria um sistema de gênero, nascido no período neolítico, a partir do momento em que o nomadismo, a caça e a coleta de alimentos dão lugar ao desenvolvimento dos primeiros aglomerados sociais e das técnicas agrícolas. As características básicas desse modo de organização das relações de gênero e de atribuição dos papéis e atributos de ambos os sexos se manteriam, com algumas variações, até os nossos dias. No sistema patriarcal, os homens seriam considerados criaturas superiores, responsáveis pela obtenção dos alimentos (e, posteriormente, do dinheiro), detentor dos bens e de mais direitos. “Os sistemas patriarcais enfatizavam a fragilidade das mulheres e sua inferioridade. Insistiam nos deveres domésticos e algumas vezes restringiam os direitos das mulheres a aparecerem em público” (Stearns, 2010, p.33).

Ao dizer-se conservadora, a leitora apoia a manutenção da organização patriarcal: a força física e o poderio bélico do homem, responsável pela defesa do território, bem como seu distinto papel econômico de provedor. De acordo, porém, com o masculismo, tal sistema sempre “foi prejudicial para os homens porque teve como constante o sacrifício dos homens para o benefício das mulheres” (Hauer, 2014).

Através da relação entre vários discursos outros, constitui-se a formação discursiva masculista, materializada no enunciado analisado. Encontram-se em concorrência, no campo discursivo regulador dos sistemas de gênero, não só o discurso patriarcalista (machista conservador) presentificado no comentário da leitora-conservadora e o discurso masculista que se defende, mas também o feminista, entre outros. Nota-se assim o duplo conflito que permite, no interdiscurso, a constituição do sistema de restrições semânticas que delimitaria esse discurso de ativismo masculino heterossexual.

O interdiscurso organiza-se como um rizoma, uma espécie de mapa, plano atravessado por uma multiplicidade de linhas de ordens várias, que se interconectam continuamente, constituindo agenciamentos provisórios, que vão organizando e reorganizando territórios. Da mesma forma, o universo discursivo, esse “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (Maingueneau, 2008, p.33), é constantemente atravessado por linhas que vão organizando, em seu interior, jamais centrado, uma série de conjuntos de restrições semânticas que se delimitam e se afetam mutuamente. É a partir do entrecruzamento de linhas de força múltiplas no espaço plano do interdiscurso (rizoma) que se vão constituindo pontos de endurecimento, que forjam uma ideia de identidade (autonomia do discurso). Essas linhas são fundamentalmente relacionais, diferenciais, movimento puro. Ao se cruzarem, criam um espaço fixo passível se conectar de variadas formas com tantos outros, a partir do momento em que são atravessados por outras linhas.

Ao relacionarmos a noção de interdiscurso à de rizoma, privilegiamos o caráter dinâmico daquele, ao invés de tratá-lo como uma espécie de repositório em que formações discursivas iriam se conformando mutuamente. O interdiscurso, espaço rizomático, é um espaço de múltiplas confluências que jamais se organizam em termos de essência e unidade, mas sempre em movimento. Dar primazia ao interdiscurso nessa perspectiva é, portanto, priorizar o caráter dinâmico das relações de sentido e das oposições estruturais que se conformam nunca através da constituição de um Uno fechado sobre si mesmo, mas sempre através do diálogo, do agenciamento. Cada formação discursiva, em um dado momento, é um decalque desse espaço cartográfico, ou seja, um espaço razoavelmente estável e, privilegiar essa forma de apreensão do fenômeno discursivo, implica a explicitação das múltiplas linhas que o atravessam para o fora, interconectando-o a outros territórios, dando especial ênfase às fronteiras, às linhas de segmentaridade que estabelecem, ainda que de modo fugidivo, as relações entre um dentro e um fora movediços. Aprender um decalque é fotografar o tempo, trabalhar com a descontinuidade, a ruptura e o acontecimento.

Para que se compreenda o modo como se dão as gêneses dos discursos aqui apresentados, é necessário que se compreenda o estrato em que se dá sua territorialização. Um estrato é um fenômeno de sedimentação de elementos que constituem uma zona espessa, rígida, no mapa, como o é a prática discursiva patriarcal, a articulação entre fazer e dizer que estabilizaram, durante determinado período de tempo e para determinado número de sociedades, essa hegemonia do homem heterossexual. Não sem modificações, desde o neolítico até os nossos dias, uma vez que novos acúmulos, sedimentos, modos de agir e

enunciados vieram se alojar ali, mudando sua forma, atualizando-o. A partir de sua fronteira, de sua zona de silêncio, puderam emergir (acontecimento, ruptura) as práticas de resistência feministas e gays, forçando sua reorganização (não tanto de fora, mas mesmo a partir do seu interior). Ali se originam ainda um discurso machista conservador (“trogloconservador”, segundo o blogueiro), e também o discurso do “novo homem” e esse discurso do “macho alfa”⁴.

No embate entre as vozes, no enunciado analisado, ficam claras as linhas de força que atuaram em sua composição, os Outros eleitos para a constituição fugidia de sua fronteira. Essa relação se dá, segundo Maingueneau (2008, p.21), por uma espécie de “processo de tradução, de interincompreensão regulada”. Cada discurso, ao trazer para seu interior a voz dialogal do seu Outro, apreende-a em sua grade semântica, sob a forma de um simulacro. Essa relação polêmica que se estabelece é “a manifestação da incompatibilidade radical [entre dado discurso e seu(s) Outro(s)], a mesma que permitiu a constituição do discurso” (Maingueneau, 2008, p.21).

Segundo essa grade, o discurso conservador da mulher não é representante do patriarcalismo, mas do “Ginocentrismo” (Hauer, 2014). A diferença entre ambos se estabelece no modo como são agenciadas as formas de conteúdo e as formas de expressão, de acordo com a leitura que Deleuze e Guattari fazem da obra de Hjelmslev. Ou ainda, como se configuram os regimes de visibilidade e de enunciabilidade em dada época, para determinada área, para se trabalhar com os conceitos de Foucault. Ou mesmo, como se agenciam determinado regime de signos e dado regime de corpos. Segundo Deleuze e Guattari,

Há solidariedade, condicionamento recíproco, dependência (função, relação) entre expressão e conteúdo: um pressupõe necessariamente o outro e os dois só se formam em mútuo agenciamento. (Almeida, 2003, p.42)

No patriarcalismo, a própria instituição da família – e por que não do próprio estado? – e dos agenciamentos maquínicos que a constituem (mãe-pai, mãe-filhos, pai-filhos, homem-mulher e assim por diante) não se fazem sem enunciados que lhe sustentem e sejam por eles sustentados, sem jamais assumir a forma de um isomorfismo.

⁴ A expressão, ainda que possa parecer arbitrária e irônica, é própria desse discurso. Em outros textos do mesmo blog e de outros blogs da mesma natureza, achamos o termo funcionando como elogio e ideal de atuação do homem heterossexual.

De acordo com o blog, o conservadorismo da leitora se confunde ao Ginocentrismo, um modo de agenciar o regime dos corpos do patriarcalismo a outras formas de expressão, de que não são poucos os exemplos no texto: “Sobre a ‘função de ganha-pão’ que você fala, leia-se: Os homens sempre foram burros de carga das mulheres”; ou o que, no enunciado citado da leitora, são “homens (...) recrutados para defender sua nação em conflito”, pela reformulação do blogueiro são homens servindo “de bucha de canhão” (Hauer, 2014).

Esses modos divergentes de agenciamento são exemplares da interincompreensão regulada: “A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema” (Maingueneau, 2008, p.99-100). Fenômeno esse que poderia ser compreendido como um movimento de reterritorialização.

Os agenciamentos comportam, no eixo horizontal, conteúdos e expressões. O primeiro refere-se ao “agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões” (Deleuze, Guattari, 1995b, p.31), confere visibilidade (forma de conteúdo) às suas substâncias. O segundo refere-se ao “agenciamento coletivo de enunciação”, confere enunciabilidade (forma de expressão) a alguns elementos da linha. Ambos segmentos agenciam-se mutuamente: a forma de expressão “expressando o atributo não corpóreo, e simultaneamente atribuindo-o ao corpo” produz um ato de linguagem, intervém de algum modo (Deleuze, Guattari, 1995b, p.29). Atribui a uma visibilidade – ao sexo biológico, e não à cor do cabelo – características, valências, valores não visíveis. No agenciamento, “a expressão devém um sistema semiótico, um regime de signos, e o conteúdo, um sistema pragmático, ações e paixões” (Deleuze, Guattari, 2012, p.233).

Essa sistematização promove, no eixo vertical dos agenciamentos, uma estabilização que gera um território ou uma reterritorialização. No entanto, ao mesmo tempo atravessam-no e arrastam-no linhas de desterritorialização.

Existem graus de desterritorialização que quantificam as formas respectivas [de conteúdo e de expressão], e segundo as quais os conteúdos e as expressões se conjugam, se alternam, se precipitam uns sobre os outros, ou, ao contrário, se estabilizam, operando uma reterritorialização. (Deleuze, Guattari, 1995b, p.30)

Traduzir o patriarcalismo, em que se baseia o machismo tradicional e conservador, pela grade do masculinismo, atribuindo-lhe valor negativo, de poder instituído, contra o qual se deve agir constituiria uma força de desterritorialização? Um movimento de resistência, reconfiguração do território, prática de si que devém singularização?

Primeiramente, desligamo-nos de um conceito de sujeito da razão, consciente e ativo, dotado de unidade individual e essência, mas não por dotar-lhe de inconsciente ou atribuir-lhe assujeitamento ideológico. Coadunando-me a Guattari, trata-se aqui de produção de subjetividade, processo, fabricação, consumo.

Ao invés de sujeito, de sujeito de enunciação ou das instâncias psíquicas de Freud, prefiro falar em “agenciamento coletivo de enunciação”. O agenciamento coletivo não corresponde nem a uma entidade individuada, nem a uma entidade social predeterminada.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. (Guattari; Rolnik, 2011, p.39)

No Capitalismo Mundial Integrado (CMI), como em qualquer outro sistema político-econômico, as relações de produção econômica estariam imbricadas com as relações de produção subjetiva; linguagem, família, equipamentos, todos os dispositivos são “sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas” (Guattari; Rolnik, 2011, p.35).

Inscritas não apenas no âmbito das ideologias, a produção de subjetividade se encontra no cerne dos indivíduos. De fato, no CMI, os indivíduos são serializados, registrados e modelados, inscritos no corpo de cada um. Em contrapartida, a subjetividade, “não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (Guattari, Rolnik, 2011, p.40), mas fabricada e modelada em âmbito social. Haveria diversos processos de individuação: um primeiro relacionado ao fato de sermos indivíduos biológicos, comprometidos com nossas necessidades biológicas; outro nível calcado na divisão sexual (homens, mulheres, heterossexuais, homossexuais); outro no nível das relações sociais (nossa classe social)... A individuação seria um processo que integra e normaliza, mas o faz em âmbito social. Por isso, ao invés de falar de *sujeitos*, Guattari prefere falar em múltiplos *agenciamentos coletivos de enunciação*, processos produtores da subjetividade e duplamente descentrados, uma vez que implicam o funcionamento de *máquinas de expressão* de natureza extraindividual e infrapessoal.

Uma revolução que gerasse uma mudança social em nível macropolítico e macrossocial deveria, então, privilegiar o “desmonte” das máquinas de produção de subjetividade, ou seja, atuar no nível micropolítico. Os novos movimentos sociais, por exemplo, como os movimentos negro, feminista e gay, não são apenas modos de resistência contra a serialização da subjetividade, mas tentativas de “produzir modos de subjetivação

originais e singulares, processos de singularização subjetiva” (Guattari, Rolnik, 2011, p.54). Sua função de autonomização “corresponde à capacidade de operar seu próprio trabalho de semiotização, de cartografia, de se inserir em níveis de relações de força local, de fazer e desfazer alianças etc” (Guattari, Rolnik, 2011, p.55). Em outras palavras, baseia-se num processo de singularização automodelador, cujo traço característico é “um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística” (Guattari, Rolnik, 2011, p.56).

O movimento masculista poderia ser considerado como um processo de singularização desta natureza, capaz de produzir autonomamente sujeitos em oposição aos modelos identitários normalizadores colocados em ação pela produção de subjetividade capitalística?

O segundo texto que observamos encontra-se no blog Homossexualismo. O site visa a criticar o movimento gay, o que fica claro não só no seu título, ligado à medicalização da homossexualidade, mas também pela frase que o subscreve: “Examinando as alegações (e as acções) dos activistas homossexuais (Gaystapo)” (Richardson, 2014). Tanto esse blog quanto o Sexo Privilegiado centram-se na crítica a movimentos minoritários e na expressão do orgulho heterossexual masculino⁵, como atitude política contra a opressão do homem hetero na cultura ocidental. Desta forma, colocam-se como expressão de um movimento minoritário legítimo, em oposição aos demais (opressores, hegemônicos, dominantes).

A postagem de 6 de fevereiro de 2014, “A revolução silenciosa” responde as declarações de políticos franceses acerca do recente debate a respeito da ampliação da noção de família naquele país⁶. Neste texto, há uma forte presença de marcas de heterogeneidade, seja pela citação de trechos da fala de outros, seja pelo uso de aspas e pelo uso de *sic*, ou mesmo de imagens como a de “A liberdade guiando o povo” (Delacroix, 1830), que abre a postagem.

Sinto-me sempre deslocado quando se trata do assunto do casamento [sic]⁷ homossexual. Muitos Australianos acham que este tópico limita-se apenas a conferir

⁵ Exemplo gritante desse movimento de orgulho hetero é a lei 294/2005 apresentada pelo vereador Carlos Apolinário à Câmara dos Vereadores de São Paulo, que lhe instituía um dia na capital paulistana, cujas celebrações se dariam aos moldes da Parada Gay, maior evento do tipo na América Latina.

⁶ No Brasil, o Portal da Câmara dos Deputados promove uma enquete de consulta pública sobre o conceito de família. A pergunta feita é: “Você concorda com a definição de família como núcleo formado a partir da união entre homem e mulher, prevista no projeto que cria o Estatuto da Família?” In: <<<http://www2.camara.leg.br/agencia-app/listaEnquete?grupoEnquete=enquete%20agencia>>> Acesso em: 16 mar. 2014.

⁷ O [sic] encontra-se no texto original, aqui reproduzido.

um direito a um grupo de pessoas sem que com isso haja consequências negativas. Se tu és desses Australianos, peço-te que leias o que se segue com mente aberta. Tiberge no blogue “*Gallia Watch*” traduziu parte dum debate que decorreu no senado Francês sobre a família. A França legalizou recentemente o casamento [sic] homossexual, apesar de considerável oposição pública. Agora, uma nova lei está a ser considerada – uma que irá promover uma “diversidade” de tipos de família. (Richardson, 2014)

Esse primeiro parágrafo do texto publicado no blog pode nos ajudar a compreender a noção de agenciamento coletivo de enunciação. Observe que, não apenas lança mão de um código linguageiro comum (a língua portuguesa), como ainda agencia vozes múltiplas de seu exterior e formas de expressão compartilhadas por uma coletividade. São inúmeros, já nessas primeiras linhas do texto, os exemplos de heterogeneidade mostrada. E é pela assimilação ou rejeição dessas múltiplas vozes que vai se produzindo dada subjetividade, que seria errado atribuir a seu autor individualizado (Mark Richardson⁸). De acordo com Foucault,

As regras de formação [discursiva] têm seu lugar não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo uma espécie de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo. (*apud* Maingueneau, 2008, p.52)

Portanto, o que vemos é um agenciamento descentrado, múltiplo, que produz subjetividade, que se apresenta sob a forma de uma individualidade psíquica e física ilusória. As marcas de heterogeneidade não são elementos externos que vão se alojar no enunciado, como se este fosse um recipiente, da mesma forma como não se pode dizer que o sujeito funcione como um mosaico de elementos recuperados de sua experiência. São linhas de força que conformam o sujeito, provisoriamente, uma vez que essas linhas são moventes e tendem ao devir. Da mesma forma, a presença dessas vozes são elementos que se nivelam configurando o enunciado. Trata-se, como afirma Maingueneau, de pensar “a identidade como uma maneira de organizar a relação com o que se imagina, indevidamente, exterior” (1997, p.75).

Ao enunciar “sic” depois da palavra “casamento”, sobrepõem-se duas formas de agenciar o termo a um regime de corpos: casamento como qualquer relação afetiva estável entre dois indivíduos e casamento como relação afetiva entre dois indivíduos de sexos biológicos diferentes, cada qual com seus diversos implícitos. Enunciar, portanto, “casamento

⁸ Seu perfil, forjado ou autêntico, encontra-se disponível em um site, acessível a partir dos blogs de sua autoria: <<<https://www.blogger.com/profile/15961688379656119701>>> Acesso em: 16 mar. 2014

[sic] homossexual” é intervir, produzir uma transformação incorpórea na relação entre corpos do mesmo sexo. Da mesma forma como quando se inserem as aspas em: “uma ‘diversidade’ de tipos de família”, desautorizando essa possibilidade. Ou quando se desqualifica a ideia de “muitos australianos” de que a união civil gay não tenha consequências negativas.

Ao longo da postagem, trechos da discussão no senado francês acerca do conceito de família vão sendo citados, como a fala de Michelle Meunier, senadora do Partido Socialista:

... porque a família nunca foi universal. Em todas as eras os pais trouxeram ao mundo crianças cuja responsabilidade eles não poderiam ou não queriam aceitar. Em todas as eras crianças foram educadas por pessoas outras que não o pai e a mãe. Isto causa problemas à família “hetero-patriarcal-branca” que está cada vez mais longe da realidade. Como tal, a lei tem que se adaptar. (*apud* Richardson, 2014)

Logo em seguida, vê-se a sua “tradução”/explicação, da mesma forma como ocorre no outro blog: “Mais uma vez, ela revela sua hostilidade à família tradicional, que ela qualifica de família ‘hetero-patriarcal-branca’, e declara que ela (a família) está gradualmente a afastar-se da realidade” (Richardson, 2014). Ao inserir “a família” entre parênteses, fica evidente a ideia de “família tradicional” como único tipo de família possível, de acordo com o sistema de restrições semânticas desta formação discursiva.

Temos, portanto, a construção de uma cena validante, dada pelo modo como se configura esse território a partir do qual essas linhas se distribuem. Instrumento de captação, essa cena configura os enunciados dessa formação discursiva como modos de resistência ao poder instituído, como produção de singularidades e não reafirmação de identidades produzidas maquinalmente pelos meios capitalísticos. O masculista constrói para si um étos de vítima que se rebela, que deve “desmascarar” o sentido oculto no discurso com que entra em relação polêmica, para explorar saídas. Luta-se contra aquilo que Richardson (2014) chama “cultura ocidental sob a religião do feminismo e do esquerdismo” ou que Hauer (2014) chama de “Ginocentrismo”, em cujas bases teria nascido o feminismo.

Ambos textos rechaçam a ideia de “sociedade patriarcal”, como sendo uma simples máscara do ginocentrismo instituído, da dominação feminina da sociedade. Desta forma, lutar pelos direitos do homem seria resistir à opressão feminina, seria produzir linhas de fuga que possibilitassem uma desterritorialização dessas relações de força para se reterritorializar de outra forma. Ao responder a leitora que pergunta sobre o propósito de seu blog, Hauer responde:

O propósito desse blog é combater o Ginocentrismo, o Feminismo e todas as ideologias que exijam maior sacrifício dos homens pelas mulheres; é combater as discriminações contra os homens e garantir que os direitos humanos individuais dos homens, como autonomia e liberdade, não só NÃO sejam atacados, como também, sejam ampliados. (Hauer, 2014)

A cena validante (mundo dominado pelas mulheres, em que os homens são oprimidos) seria o estrato onde as vozes dissonantes desses homens se articulariam em um movimento minoritário, um ativismo político do oprimido, em suma, em forma de resistência. De fato: reterritorialização do territorializado.

Ao se promoverem novos agenciamentos entre formas de conteúdo e de expressão, entre sistemas de corpos e sistema semiótico, cria-se uma cena que possibilita esse discurso. Trata-se daquilo que Maingueneau chama de enlaçamentos, “os processos pelos quais o texto de uma formação discursiva reflete sua própria enunciação” (1997, p.69). Não se trata, porém, de refletir meramente a situação de enunciação empírica em que ela se dá, mas mesmo de forjar certa cena enunciativa que a possibilite.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia. *Estudos deleuzianos da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Millet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- COSTA, Moacir (org.). *Macho masculino homem*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v.1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v.2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v.5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HAUER, Charlton Heslich. Respondendo a uma “troglóconservadora”. *Sexo privilegiado*. Sexta-feira, 14 de março de 2014. Disponível em: <<
<http://sexoprivilegiado.blogspot.com.br/2014/03/respondendo-a-uma-troglóconservadora.html>>> Acesso em: 16 mar. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RICHARDSON, Mark. A revolução silenciosa. *Homossexualismo*. Quinta-feira, 6 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<
http://ohomossexualismo.blogspot.com.br/2014/02/franceses-resistem-ao-ataque-familia_6.html>> Acesso em: 16 mar. 2014.

RUITENBEEK, Hendrik M. *O mito da masculinidade: uma visão nova e surpreendentemente franca do homem norte-americano de hoje*. Trad. Gilberto B. Oliveira. São Paulo: IBRASA, 1969.

STEARNS, Peter N. *História das relações de gênero*. Trad. Mirna Pinsky. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TREVISAN, João Silvério. *Seis balas num buraco só: a crise do masculino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

