

DESAFIOS PARA OS ESTUDOS GEOSSOCIOLINGUÍSTICOS: DIVERSIDADE E RESPEITO ÀS IDENTIDADES

ANAIS DO VIII SEMINÁRIO DE GEOSSOCIOLINGUÍSTICA

**Abdelhak Razky
Alcides Fernandes de Lima
Marilucia Barros de Oliveira
Carlene Ferreira Nunes Salvador
Eliane Oliveira da Costa
(Orgs.)**

**UFPA/FACULDADE DE LETRAS
BELÉM
2020**

DESAFIOS PARA OS ESTUDOS GEOSSOCIOLINGUÍSTICOS: DIVERSIDADE E RESPEITO ÀS IDENTIDADES

ANAIS DO VIII SEMINÁRIO DE GEOSSOCIOLINGUÍSTICA

Abdelhak Razky
Alcides Fernandes de Lima
Marilucia Barros de Oliveira
Carlene Ferreira Nunes Salvador
Eliane Oliveira da Costa
(Orgs.)

Realização:





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Seminário de Geossociolinguística (8. 2019: Belém, PA. Desafios para os estudos Geossociolinguísticos: diversidade e respeito às identidades. E-book do VIII Seminário Regional de Geossociolinguística - VIII SEGEL / RAZKY, Abdelhak *et al.* Belém: UFPA/Faculdade de Letras, 2020.

263 pp.

Modo de acesso: https://geolinterm.com.br/segel/?page_id=2471

Seminário realizado na Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto da Universidade Federal do Pará, no período de 23 a 25 de outubro de 2019.

ISBN: 978-65-86640-10-6

1. Dialetoлогия. 2. Sociolinguística. 3. Socioterminologia. 4. Ensino de línguas. 5. Educação indígena. 6. Fraseologia. 7. Comunidades Tradicionais.



Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho – Reitor

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – Vice-reitor

Programação de Pós-Graduação em Letras – PPGL

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento – Coordenadora

Prof.^a Dr.^a Ângela Fabíola Alves Chagas – Vice coordenadora

COORDENAÇÃO GERAL

Abdelhak Razky

Alcides Fernandes de Lima

Marilucia Barros de Oliveira

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abdelhak Razky (UFPA)

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Ana Suely Arruda Câmara Cabral (UNB)

Prof.^a Dr.^a Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)

Prof. Dr. Conceição de Maria de Araújo Ramos (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Eliete de Jesus Bararuá Solano (UEPA)

Prof. Dr. José de Ribamar Mendes Bezerra (UFMA)

Prof. Dr. Luiz Percival de Leme Britto (UFOPA)

Prof.^a Dr.^a Marcela Moura Torres Paim (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Maria Risoleta Silva Julião (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortíz Alvarez (UnB)

Prof.^a Dr.^a Marilucia Barros de Oliveira (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA)

Prof. Dr. Salah Mejri (Paris 13/França)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Carlene Ferreira Nunes Salvador

Eliane Oliveira da Costa

Rejane Umbelina Santos Oliveira

Ana Paula Tavares Magno

Simone Negrão de Freitas

Davi Pereira de Souza

Diego Coimbra dos Santos

Regis José da Cunha Guedes

APOIO

Cecília Maria Tavares Dias

Fábio Luidy Oliveira Alves

Flávia Helena da Silva Paz

Jamille Cardoso

Luan Costa dos Santos

Maria Eneida Fernandes

Helen Coelho Costa

Rosângela Teixeira Oliveira

Rodolfo Rodrigues da Cruz

ARTE E SITE

Regis José da Cunha Guedes

Rodolfo Rodrigues da Cruz

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Geossociolinguística (SEGEL) é um evento organizado pelo grupo de pesquisa do Projeto Geossociolinguística e Socioterminologia (GeoLinTerm), que está vinculado ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e tem como coordenador geral o Prof. Abdelhak Razky. O SEGEL surgiu em 2009 como um evento de caráter regional – por isso o seu nome original era Seminário Regional de Geossociolinguística (SERGEL) – e passou a ser considerado um evento nacional (o SEGEL) a partir de 2017, dado o alcance e demais características que passou a apresentar. O objetivo geral do evento sempre foi fortalecer a sinergia entre pesquisa, ensino e extensão, aproximando a Graduação e a Pós-Graduação no Curso de Letras, a fim de contribuir para a ciência e a educação na Região Amazônica.

Nesta oitava edição, o evento tem como temática “**Desafios para os Estudos Geossociolinguísticos: diversidade e respeito às identidades**”. A escolha dessa temática tem como foco, dentre outros aspectos, refletir sobre o caráter humanístico da Linguística e sobre a dimensão ética, estética e política que envolve as identidades sociais.

Ressalte-se que o SEGEL é um evento pensado para um público de interesse formado não só por professores-pesquisadores, principais construtores do conhecimento científico na área, mas também por professores da educação básica, para contribuir com a melhoria da formação continuada desses professores e, conseqüentemente, para uma melhoria da Educação Básica e Superior na Região Amazônica. Além disso, o evento procura dar atenção especial aos alunos da Graduação, da Iniciação Científica ou não, e da Pós-Graduação, pois se entende que não se pode descuidar da formação de novos pesquisadores.

O escopo do evento abriga trabalhos oriundos das áreas de Linguística, Letras e Educação, relacionados à pesquisa, ao ensino e a novas tecnologias, utilizadas ou utilizáveis para a melhoria da formação e da atuação dos profissionais dessas áreas.

No ano de 2019, o evento contou com a realização de palestras, simpósios, mesas-redondas, minicursos, comunicações e pôsteres. Nesta presente publicação, organizamos em *E-book* os artigos gerados a partir dos trabalhos apresentados durante o VIII SEGEL.

Desejamos a todos uma boa apreciação deste volume e mais uma vez agradecemos aos que participaram de nosso evento!

A Coordenação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
A ESCOLA TURURUKARI-UKA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E DINÂMICAS DO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA ÉTNICA.....	8
<i>Marileny de Andrade de Oliveira</i> <i>Silvana Andrade Martins</i>	
A ESCRITA ACADÊMICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	28
<i>Ana Lúcia da Silva Brito</i>	
A ESTRUTURA FORMAL DAS NARRATIVAS DE ENTERRO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CAMETÁ.....	40
<i>Thaynara Paixão</i> <i>Benedita do Socorro Pinto Borges</i> <i>Regina Célia Fernandes Cruz</i>	
A PRODUÇÃO TEXTUAL E A REIVINDICAÇÃO COLETIVA NO GÊNERO CARTA ABERTA	57
<i>Ecilia Braga de Oliveira</i> <i>Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues</i> <i>Rita de Cassia Damasceno Barbosa</i>	
A REALIZAÇÃO DE /E/ EM POSIÇÃO PRETÔNICA E TÔNICA NA VILA MARIPI (PORTO DE MOZ-PA): UMA ANÁLISE PRELIMINAR	70
<i>Beatriz Silva Alves</i> <i>Bruno Rocha</i>	
<u>A VARIAÇÃO NO USO DO ARTIGO COM NOME PRÓPRIO NAS CAPITALS DO NORTE DO BRASIL</u>	<u>86</u>
<i>Ronaldo Nogueira de Moraes</i>	
CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS SOBRE O ALTEAMENTO DA VOGAL MÉDIA POSTERIOR /O/ EM POSIÇÃO TÔNICA NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ-PA: UMA ANÁLISE VARIACIONISTA	100
<i>Raquel Maria da Silva Costa Furtado</i> <i>Andrezza Prazeres Gaia</i> <i>Mariane Daysa de Castro Gomes</i>	
CURRÍCULO ESCOLAR E SABERES MËBÊNGÔKRÉ KAYAPÓ: AS ALTERIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS DE SÃO FÉLIX DO XINGU-PA.....	114
<i>Michelly Silva Machado</i>	
PALATALIZAÇÃO DE (NH) NA FALA DE AMAPAENSES	128
<i>Romário Duarte Sanches</i> <i>Geovane Maciel Lemos</i>	
PALAVRAS DA ÁFRICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL: SILÊNCIO E MEMÓRIA .	139
<i>Amanda Alves</i>	

**PROPAGANDAS DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICO-REGIONAL CONTRA A MULHER:
DISCURSO E IDENTIDADE NA ESCOLA 154**

Tatiana Ferranti Nery

Marcos André Dantas da Cunha

**QUEM É ESSE SUJEITO? UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A
INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO E DO AGENTE..... 175**

Gervilene Vale dos Santos

Missilene Silva Barreto

**VARIAÇÃO DO ITEM BANGUELA NAS CAPITALS BRASILEIRAS DA REGIÃO
NORTE..... 197**

Marcia de Souza Dias

Regis José da Cunha Guedes

Abdelhak Razky

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS: ANÁLISE DE TEXTOS NARRATIVOS DA L2
(LÍNGUA PORTUGUESA) DE PROFESSORES SURDOS PRÉ E PÓS-LINGUÍSMO 205**

Talita Rodrigues de Sá

Nair Miranda da Costa

Lilian Cohen Borges

**VARIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS NO
NORDESTE PARAENSE..... 221**

Jany Éric Queirós Ferreira

Regina Célia Fernandes Cruz

**FRASEOLOGISMOS EM TRÂNSITO: TOMA LÁ, DÁ CÁ! O JOGO FRASEOLÓGICO
ENTRE O FUTEBOL E OUTROS DOMÍNIOS 242**

Carlene Ferreira Nunes Salvador

Davi Pereira de Souza

A ESCOLA TURURUKARI-UKA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E DINÂMICAS DO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA ÉTNICA

Marileny de Andrade de Oliveira (UEA)

E-mail: marilenyoliveira1@gmail.com

Silvana Andrade Martins (UEA)

E-mail: smartins@uea.edu.br

Resumo: A análise apresentada decorre da realização de um estudo investigativo na aldeia *Tururukari-Uka*, da etnia Kambeba, localizada na zona rural de Manacapuru/AM. Nessa comunidade, vivem 62 indígenas, distribuídos entre 13 famílias que se constituem de na maioria de Kambebas, além de indígenas de outras etnias como também por não indígenas. O objetivo foi conhecer as práticas linguísticas e as dinâmicas de fortalecimento da língua Omágua/Kambeba. A pesquisa foi embasada nos fundamentos da Sociolinguística e da Etnografia que direcionaram também a construção dos caminhos metodológicos. O aporte teórico foi construído embasado principalmente em Tarallo (1985), Bauman (2005), Luciano (2006), Hanks (2008), Silva (2012), Ferguson (2013), Laraia (2015). Quanto à coleta de dados, essa se realizou por meio da pesquisa *in loco*. Foram empregados os seguintes instrumentos: a observação participante, a entrevista, os formulários semiestruturados, o registro dos relatos de memória e aplicação da lista de palavras de Swadesh. Os resultados evidenciaram uma situação linguística de diglossia entre o português (L1) e a língua Omágua/Kambeba (L2). Esta última apresenta funções sociais mais restritas, sendo a escola a principal ferramenta usada para o processo de fortalecimento da língua e da cultura étnica, enquanto o português é a língua de uso mais frequente dentro e fora da comunidade.

Palavras-chave: Kambeba; Escola Indígena; Português; Diglossia.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte do capítulo 4 da pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica realizada para a dissertação de Mestrado em Letras e Artes (UEA), intitulada “Escola de *Tururukari-Uka*: uma análise do papel da escola na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba” (OLIVEIRA, 2018). O objeto desta pesquisa é a Aldeia *Tururukari-Uka*, localizada à margem do igarapé do Sumaúma, próximo à Comunidade São João do Ubim e à Comunidade Vila Verde, na estrada Manuel Urbano, na altura do quilômetro 47, da rodovia AM 070, no município de Manacapuru, estado do Amazonas.

Descrevem-se os aspectos históricos referentes ao ensino da língua Kambeba, o surgimento e funcionamento da escola indígena *Tururukari-Uka* e as práxis pedagógicas efetivadas por essa escola com a finalidade de compreender o contexto de interculturalidade em que ela está inserida, objetivando analisar seus impactos relativos à língua e à cultura Omágua/Kambeba.

Os aportes teórico e metodológico foram fundamentados nos preceitos da Sociolinguística Variacionista e da abordagem metodológica etnográfica. O estudo se

desenvolveu por meio de pesquisas Bibliográfica e de Campo. A revisão bibliográfica pautou-se nos pressupostos teóricos de Tarallo (1985), Bauman (2005), Luciano (2006), Hanks (2008), Silva (2012), Ferguson (2013), Laraia (2015) entre outros autores e, a de campo, realizou-se por meio da aplicação *in loco* dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante, a entrevista, os formulários semiestruturados, o registro dos relatos de memória e aplicação da lista de palavras de Swadesh.

1. PRÁTICAS LINGUÍSTICAS DOS KAMBEBA DE TURURUKARI-UKA

No que diz respeito a prática linguística dos indígenas da aldeia *Tururukari-Uka*, atesta-se que os Kambeba falam no seu dia a dia, dentro e fora da comunidade indígena, a Língua Portuguesa, entretanto, somente as crianças e adolescentes em faixa etária escolar e alguns adultos possuem algum conhecimento sobre o vocabulário da língua Omágua/Kambeba.

Verificou-se por meio da aplicação do formulário e da lista de *Swadesh* que poucas crianças e adolescentes aprendem a língua nativa em casa, sendo a escola o principal espaço onde ocorrem o ensino e a aprendizagem do Kambeba. Por consequência do contato, a Língua Portuguesa acabou tornando-se a L1 entre os falantes dessa comunidade.

Constatou-se também que o uso da língua étnica se restringe ao espaço da escola indígena e a ocasiões especiais de apresentações de seus cantos e danças, com a finalidade de reafirmar a identidade étnica que é concebida pelo grupo como um patrimônio linguístico-cultural da etnia. Essas práticas linguísticas são analisadas como uma situação de diglossia, uma vez que a comunidade utiliza duas línguas diferentes, sendo que cada uma é proferida para um uso distinto, ou seja, possui funções sociais diferentes, demarcadas hierarquicamente.

De acordo com Ferguson (1974, p. 102 apud MARTINY; MENONCIN, 2013, p. 310):

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável na qual, além da ou das variedades adquiridas em primeiro lugar (variedades que podem conter um padrão ou vários padrões regionais), se encontra também uma variedade sobreposta, muito divergente e altamente codificada, por vezes mais complexa ao nível gramatical, e que é a base de uma vasta literatura escrita e prestigiada. Esta variedade é geralmente adquirida por meio do sistema educativo e utilizada a maior parte das vezes na escrita ou nas situações formais do discurso. Não é, no entanto, utilizada por nenhum grupo da comunidade na conversação corrente.

Na visão de Ferguson, em comunidade que se encontra em situação diglósica, há uma hierarquia entre as duas variedades, uma alta e a outra baixa, sendo estas, uma dominante e uma dominada. A variedade alta é usada formalmente nos registros escrito e oral, enquanto a variedade baixa é mais usada em situações informais. Contudo, há questões de poder relacionadas que sempre propiciarão maior status de uma língua em detrimento da outra.

Corroborando com a definição apresentada por Ferguson, Hamel (1988, p. 51) explica a diglossia “como parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes [...] y prácticas discursivas dominadas”. Essas restrições de uso da língua dominada na comunidade étnica em estudo desfavorecem a aquisição de uma maior fluência na língua Kambeba nas práticas discursivas do dia a dia.

De acordo com a perspectiva teórica da prática social de Bourdieu, Hanks (2008, p.55) ressalta que: “[...] no processo de socialização, em meio a disputas e competições no campo, o indivíduo então passa por uma violência simbólica ao ser induzido a se posicionar no espaço social a partir de critérios e padrões do discurso dominante. É objeto de violência porque sua fala é restringida, seja por ele mesmo ou pelo outro”. Outrossim, os Kambeba de *Tururukari-Uka*, assim como demais povos indígenas, foram reprimidos a não falarem sua língua étnica, o que levou, aos poucos, ao enfraquecimento do uso dessa língua em suas práticas sociais. E devido a isso, prevaleceu-se o uso da língua étnica somente em momentos festivos da aldeia e escolares.

Ainda no que tange à situação de fala e de escrita da língua Omágua/Kambeba entre os falantes de *Tururukari-Uka*, 62,90% das famílias afirmaram que falam pouco a sua língua étnica: têm conhecimento de um número restrito de vocábulos, elaboram pequenas frases e não conseguem proferir longos textos, nem na forma oral, nem na forma escrita da língua. Desses, 54,84% atestaram saber ler e escrever um pouco da sua língua étnica. Outro aspecto importante observado foi que as crianças, em faixa etária de 0 a 5 anos e os adultos acima de 45 anos, não falam e/ou escrevem em língua Omágua/Kambeba, sendo que as crianças, adolescentes e adultos que frequentam à escola indígena são os que mais detêm o conhecimento dessa língua indígena.

Resultado de um decurso histórico, o processo de perda linguística foi iniciado quando foram obrigados a deixar de falar a língua Omágua/Kambeba e passaram a falar somente a Língua Portuguesa. O medo da repressão pelo uso da língua e da cultura levaram esses indígenas a não falar mais fluentemente sua língua étnica e essa, aos poucos, foi

perdendo espaço entre seus falantes. Contudo, o processo de fortalecimento foi iniciado na década de 1990 por iniciativa do Sr. Valdomiro Cruz¹, considerado patriarca da etnia Kambeba.

Conforme relata sua neta, Sr.^a Marlete Cruz (2017):

Nós corríamos um grande risco de sofrer a discriminação, né... até mesmo de morrer. Então o vovô tinha medo de falar... de ensinar para nós a fala Kambeba... de ser falante mesmo da língua. Nós começamos mesmo a resgatar a língua em 1993, quando morávamos no Cuieiras. Ninguém na aldeia falava mais a língua, os mais velhos eles sabiam falar, mas não praticavam já por causa disso...do medo... medo de sofrer algum tipo de morte mesmo, né. Então, o vovô já não colocava muito em prática isso... a fala da língua Kambeba... aí nós ainda estudamos um ano com a minha tia “Babá”, a irmã dele e depois de um ano o vovô já correu atrás para que o Tonho, que é o Raimundo (na época com 14 anos), é... fosse contratado para trabalhar o resgate da língua porque ele via que nós não falávamos mais, só quem falava era ele, né. Então, aí a gente voltou a estudar, é... primeiro ele deu as instruções, como o Tonho tinha que falar, o quê que ele tinha que nos ensinar, né. Na época, o pensamento dele era só de ensinar o básico como: beber, comer, né? é... andar, ir pro roçado, ajuri, então era essa a intenção de início. [...] Dois anos depois, o Raimundo (com 16 anos) foi contratado pela prefeitura de Novo Airão aí que fomos começar a ... a falar a língua Kambeba, a cantar... o vovô sempre dando esse acompanhamento junto com ele [...] então foi a partir de 1993 que nós começamos a se deparar... para falar mesmo a língua Kambeba. Então, assim... nós não somos falantes de falar fluentemente o Kambeba por causa disso... foi muito recente... e foi desde daí que começamos a praticar. [...] Mas é um pouco difícil porque como nós não crescemos desde pequenininho falando, então nós não temos aquele domínio de falar, de conversar assim fluente na língua Kambeba.

Desde o período Colonial as línguas indígenas sofrem pelo assujeitamento linguístico, uma vez que vários foram os motivos que interferiram e que afetaram a vivência da língua pelos seus falantes. A imersão forçada em outra cultura e língua provocou o enfraquecimento, bem como o desaparecimento de muitas delas. Até hoje as línguas indígenas são fortemente discriminadas, por essa razão os povos indígenas dificilmente conseguirão manter suas línguas étnicas se a política linguística do grupo não assegurar seus espaços. Silva (2011, p. 65) afirma que:

Pode-se se dizer que o que se observa nas áreas indígenas é uma “guerra de línguas” em que as línguas em questão não lutam em pé de igualdade, uma vez que a língua indígena sempre está em uma situação desvantajosa; essa “guerra de línguas” reflete um conflito mais profundo que é o de culturas distintas e de suas ideologias (modos de ser e pensar), a do mundo indígena, de um lado, e a do mundo não-indígena, do outro.

¹ Valdomiro Cruz Kambeba, falecido aos 95 anos, em 2014. Figura muito respeitada e admirada por todos os Kambeba desta aldeia e de outras, as quais ele também ajudou a fundar. Foi tuxaua das aldeias de Jaquiri, de Igarapé Grande e de Três Unidos. Tornou-se conhecido ao lutar pelos direitos dos povos indígenas.

Mesmo frente a essa “guerra de línguas”, os Kambeba de *Tururukari-Uka* tentam assegurar seus espaços por meio de engajamentos políticos aos movimentos indígenas². Exemplo disso é o indígena Farney Kambeba, líder da “Organização Cambeba do Alto Solimões-OCAS”, que, preocupado com a perda linguística do seu povo, elaborou o projeto “Existimos Sim”, objetivando o fortalecimento da língua étnica dos seus “parentes”, a fim de que pudessem aprender tanto a língua materna como a língua Nheengatu. A respeito desse projeto, Silva (2015, p. 12/13) atesta que:

De forma incansável, as lideranças Kambeba do Amazonas, por meio da Organização Cambeba do Alto Solimões-OCAS, costumam se articular com outros movimentos indígenas e com a academia. Seu líder, Farney Tourinho de Souza, coordenador do Movimento Omágua/Kambeba, buscou a Universidade do Estado do Amazonas para desenvolver uma experiência de resgate da língua junto a alguns “parentes³” desaldeados, vítimas do etnocídio, residentes na periferia dos bairros da cidade de Manaus e que, hoje, suas culturas, nada lembram as características do povo Kambeba. Outro vieram de São Paulo de Olivença (Alto Solimões), especialmente para o projeto.

De acordo ainda com a autora, foram meses de planejamento, sensibilização e negociações que antecederam à consolidação desta luta. Segundo Silva (2015), o Movimento Omágua/ Kambeba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC e com o Ministério da Educação-MEC por meio do Programa Brasil Alfabetizado, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE e a Secretaria Municipal de Educação-SEMED-Manaus realizaram esse projeto. A UEA enquanto coordenadora institucional da ação pedagógica procedeu ao cadastramento e acatou a seleção dos educadores indicados pelo movimento.

Conforme Breves (2013), esse projeto foi desenvolvido por meio de oficinas que ocorreram em Manaus, estado do Amazonas. Participaram desse grupo 37 (trinta e sete) indígenas que estudaram durante 7 (sete) meses, tornando-se agentes multiplicadores da língua Omágua/Kambeba em suas aldeias. Segundo Silva (2012, p. 122), as oficinas eram ministradas pelos indígenas: “Francisco Cruz (Uruma) da aldeia *Tururukari-Uka*, que ensinava a língua mãe, e Danielle Kambeba (Adana Kambeba), que ensinava a língua geral, uma vez

² Movimento indígena é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem, articuladamente, em defesa dos direitos e interesses coletivos. Nesse sentido, não existe, no Brasil, um único movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos. É importante dissociar a categoria movimento indígena de organização indígena (LUCIANO, 2007, p. 128).

³ O termo “parente” não representa entre os indígenas apenas a união dos povos, mas que entre outros, compartilham de alguns interesses comuns, como o direito à terra para morar, plantar e realizar suas manifestações culturais, e que estão juntos na luta pela autonomia sociocultural perante a sociedade nacional (SILVA, 2012, p. 87).

que esta é falada pelos indígenas Kambeba mais velhos, situados no alto e médio Solimões, Manaus e também no Peru”.

Outro trabalho que contribuiu para o fortalecimento dessa língua étnica ocorreu em 1999, quando a Sra. Iara Tatiana Bonin, membro do CIMI e, na época, mestranda da UnB, juntamente com o Sr. Raimundo Cruz da Silva Kambeba, professor indígena da comunidade Nossa Senhora da Saúde, hoje, chamada de Três Unidos, organizaram um livro a partir dos relatos das pessoas dessa comunidade. Nessa ocasião, Bonin, objetivando o registro da língua e da cultura Omágua/Kambeba, pesquisou entre os indígenas dessa etnia vários aspectos socioculturais e linguísticos. Consoante a isso, Breves (2013, p. 34) confirma:

Por essa via, o professor Kambeba e a antropóloga Iara Tatiana Bonin, em pesquisa de mestrado no ano de 1999, conseguiram produzir uma cartilha com a participação dos Omágua/Kambeba de Três Unidos, tendo como título “AUA Kambeba a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde”, que registra momentos importantes da vida desse povo, como a historicidade, as lembranças, cantos, rituais, lendas e mitos, transformando todas essas informações em material didático, com objetivo de contribuir com o trabalho da Escola Municipal Três Unidos – AUA Kambeba e servindo também como instrumento de reflexão e divulgação sobre a cultura e a forma de vida dos Omágua/Kambeba de Três Unidos.

Dessa maneira, o livro intitulado, “AUA Kambeba: a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde,” foi planejado coletivamente e, após coleta de dados orais, aprovação, correção e complementação dos autores, foi organizado em cinco partes. A última parte, reservada ao dicionário Kambeba, apresenta os vocábulos coletados durante a pesquisa. Segundo o professor indígena da aldeia *Tururukari-Uka*, são, na sua maioria, de origem Omágua/Kambeba, mas há algumas palavras em Nheengatu.

Bonin e Cruz Kambeba (1999, p. 05/75), na apresentação do referido livro, expõem sobre como esse está organizado:

Na primeira, o tuxaua, Seu Valdomiro Cruz, apresenta os Kambeba e relata o caminho que seu povo percorreu até chegar à Aldeia Nossa Senhora da Saúde. Diamantina Cruz conta a história da Aldeia; na segunda parte registramos aspectos da vida, da memória sobre as aldeias antigas e o cotidiano Kambeba; na terceira parte reunimos as histórias contadas pelos mais velhos e que costuma ser ouvidas atentamente pelos jovens e crianças da aldeia; na quarta parte abrimos espaço para os textos em língua Kambeba produzidos na escola; na quinta parte está organizado um vocabulário da língua Kambeba, a partir de duas fontes históricas destacadas na bibliografia [um documento mimeografado, sem autor, sem título, 1976. Levantamento da língua Kambeba nas aldeias: Jaquiri e Barreira da Missão do Meio]

Tanto o Projeto “Existimos Sim” quanto o livro *Aua Kambeba: a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde* são marcos importantes para o processo de fortalecimento da língua e da cultura desse grupo étnico. Contribuíram significativamente oferecendo subsídios aos

habitantes de *Tururukari-Uka* para ensinarem aos mais novos da aldeia a língua e a cultura étnica do povo Omágua/Kambeba. Mesmo a língua indígena não sendo a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização, o seu fortalecimento acontece através da escola indígena, na qual o ensino é direcionado às crianças e aos adolescentes em idade escolar, como também a alguns jovens e adultos.

Em conformidade com essa assertiva, a Sra. Maria de Fátima Cruz⁴ (2017) afirma que:

O estudo está resgatando a cultura da gente. Desde quando meu pai convivia com a gente começou a falar com a gente, né?... ensinar a gente... fizemos, publicamos livro de aula Kambeba... Aí meu pai, meus tios que eram mais idosos, né? Eles publicaram livro... aí a gente começou a aprender estudar e purair a gente foi aprendendo a falar. Eu como me interessava demais... meu pai morreu, mas eu fiquei um pouco, não falo assim correto, mas têm coisas que eu falo e pouco. Assim... mas a gente fala não vai deixar perder não nossa cultura, tô mantendo aqui dentro. O professor Felipe tá dando aula para as crianças, como ele não sabe muito, eu auxilio ele.

Para verificar o conhecimento da língua étnica adquirido no espaço escolar, como material para coleta de dados, foi elaborada uma lista de palavras, acrescida de pequenas frases e saudações, para ser aplicada juntamente com a lista de Swadesh, com a finalidade de se observar melhor o universo vocabular desse grupo étnico. No Quadro 1, apresenta-se uma amostra dessa lista, concentrando-se nas 10 palavras em que houve uma variação de pronúncia em referência ao vocábulo.

Quadro 1 - Variação Sociodialetal

N.º	Palavras em Língua Portuguesa	Palavras em Língua Kambeba	Transcrição Fonética IF 01 Fem. 58 anos	Transcrição Fonética IF 02 Fem. 42 anos	Transcrição Fonética IF 03 Fem. 32 anos	Transcrição Fonética IF 04 Fem. 14 anos	Transcrição Fonética IF 05 Fem. 13 anos
1.	HOJE	ICUM	[i'kūmi]	[i'kūm]	[i'kūm]	[i'kūm]	[i'kūm]
2.	TARDE	CARUCA	[e'ruka]	[ruka]	[e'ruka]	[e'ruka]	[ka'ruka]
3.	NA FRENTE	IQUE-ACA	[iki'aka]	[iki'aua]	[iki'aua]	[iki'aka]	[iki'aka]
4.	JARAQUI	IARAQUI	[ua'raki]	[ia'raki]	[ia'raki]	-	-
5.	TAMBAQUI	TAMAQUIXI	[gami'tənu]	[təma'kuiʃi]	[təma'kuiʃi]	-	-
6.	MEL	MISQUI	[miski]	[misi]	[misi]	[miski]	[miski]
7.	ALDEIA	RITAMA	[eri'tama]	[eri'tama]	[eri'tama]	[ri'tama]	[ri'tama]
8.	ZAGAIA	ITASAPA	-	[ita'sapa]	[ita'sapa]	-	[ita'zapa]
9.	FACA	QUIXI	[ta'kuiʃi]	[ta'kuiʃi]	[ta'kuiʃi]	[kuiʃi]	[kuiʃi]
10.	REMO	IAPUQUITA	[ia'puka]	[te'kita]	[te'kita]	[ia'pukita]	[ia'pukita]

Fonte: Oliveira (2018, p. 107).

⁴ Filha do Sr. Valdomiro Cruz, considera matriarca da aldeia *Tururukari-Uka*.

Os resultados apresentados no Quadro 1 demonstram uma possível variação sociodialetal na fala do gênero feminino, a qual se define como diageracional. Observa-se que as palavras pronunciadas pelas duas jovens de 13 e 14 anos apenas se distinguem em um item lexical. Entre as demais mulheres, a pronúncia que mais se distancia das demais é a da senhora mais idosa. As informantes 04 e 05 (14 e 13 anos), ainda em idade escolar, aprenderam a língua étnica na escola *Tururukari-Uka*, enquanto a informante 01 (58 anos) aprendeu com o pai no ambiente familiar. As informantes 02 e 03 (42 e 32 anos respectivamente) aprenderam Kambeba com o avô, o Sr. Valdomiro Cruz e no espaço escolar quando crianças. A variação linguística é inerente à fala, mesmo em uma comunidade pequena, como é o caso em estudo, não há uma homogeneidade no falar.

Ainda para verificar o conhecimento linguístico da língua Kambeba por essa comunidade, apresentam-se os resultados obtidas por meio da aplicação da lista de Swadesh, junto a 13 (trezes) informantes, de ambos os sexos, com faixas etárias entre 06 a 58 anos, os quais são representantes de três gerações do povo Omágua/Kambeba, distribuídos em 11 (onze) famílias. Pretende-se, a partir desses dados, observar o percentual de vocábulos que esses falantes conhecem da sua língua étnica, frisando que são realizados pela escola projetos de fortalecimento da língua Omágua/Kambeba.

Na Tabela 1, indica-se os percentuais de palavras que constam no repertório linguístico dos 13 (treze) informantes.

Tabela 1 - Lista de *Swadesh*: percentual de palavras registradas no repertório linguístico das informantes.

FAMÍLIA DA QUAL A (O) INFORMANTE FAZ PARTE	N.º DE INFORMANTES	PERCENTUAIS
F01	IF01 – Fem. 58 anos	68%
F03	IF02 – Fem. 42 anos	58%
F11	IF03 – Masc. 36 anos	63%
F10	IF04 – Fem. 32 anos	62%
F04	IF05 – Fem. 31 anos	38%
F02	IF06 – Masc. 25 anos	65%
F05	IF07 – Masc. 22 anos	47%
F13	IF08 – Fem. 21 anos	62%
F10	IF09 – Fem. 14 anos	50%
F09	IF10 – Fem. 13 anos	40%
F08	IF11 – Masc. 10 anos	35%
F07	IF12 – Fem. 09 anos	38%
F11	IF13 – Fem. 06 anos	43%

Fonte: Oliveira (2018, p. 108).

Conforme demonstra a Tabela 1 a primeira geração do Sr. Valdomiro Cruz, representada pela informante 01 (Fem. 58 anos), conserva em seu repertório linguístico um

percentual de 68% de vocábulos Omágua/Kambeba da lista de Swadesh, enquanto a segunda e terceira geração representada pelos demais informantes apresentaram percentuais entre 35% a 62%. Registra-se ainda que, na aplicação do formulário, a família 6 (F6), constituída por três membros: IF1: Fem.18 anos; IF 2: Masc. 20 anos; e IF3: Masc. 3 anos e a família 12 (F12) também formada por três membros: F1: Fem. 21 anos; IF2: Fem. 3 anos e IF3: Masc., 9 meses, não possuem conhecimento linguístico da língua Omágua/Kambeba.

Também se verificou a produção escrita da língua étnica. Os resultados obtidos comprovam que, com exceção da informante 01 (58 anos), todos possuem somente um pouco de conhecimento da escrita da língua Omágua/Kambeba, o qual foi adquirido em ambiente escolar.

Assim sendo, é notório que a escola é a protagonista nesse papel de fortalecimento linguístico-cultural étnico, uma vez que ela é o ambiente que promove o contato que as novas gerações têm com a língua e a cultura da etnia. No entanto, essas práticas precisam ser ainda mais fomentadas pela escola e comunidade para que a língua Kambeba se torne mais expressiva como língua étnica.

Consoante a essa assertiva, Teixeira (1995 apud FERREIRA; SOUZA, 2006) afirma que as línguas quando deixam de ser faladas pelas crianças como primeiro idioma é um pouco como os animais e as plantas que perdem sua capacidade de reprodução. A autora denomina esse processo de perda linguística de “processo de empobrecimento científico, biológico, cultural e social”. Portanto, corroborando com ela, a perda de uma língua é um grande prejuízo para toda uma nação, uma vez que a preservação da diversidade linguística de um país deve ser encarada como uma riqueza e não como um problema.

2. A ESCOLA KAMBEBA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE E ESPECÍFICA

O povo Omágua/Kambeba está reconstituindo a sua história por meio do apoderamento da escola, que agora, ao invés de ser um instrumento de dominação, como fora a educação colonial direcionada aos povos indígenas, passa a ser um mecanismo de afirmação da identidade desse grupo étnico. Dado que, no ambiente escolar, transitam os conhecimentos da sociedade envolvente e também os saberes tradicionais, ambos são ensinados pelos professores da escola *Tururukari-Uka*.

Desta forma, o contato com esses saberes linguísticos e culturais moldam e fortalecem a formação identitária das novas gerações. Conforme Luciano (2006, p. 130), a

alteridade dos povos indígenas é mantida “graças às estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. As formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a serem eles mesmos e transmitirem suas culturas através das gerações”.

Assim sendo, para os Kambeba de *Tururukari-Uka*, a educação escolar indígena⁵ e a educação indígena são temáticas recorrentes em suas reivindicações junto à Secretaria de Educação, no município de Manacapuru. Visto que, a escola específica e de qualidade, para esse grupo étnico, se faz necessária para fortalecer o sentimento de “ser indígena” perante a sociedade indígena e não indígena.

Os moradores de *Tururukari-Uka* têm comprovado, por meio de suas ações, que a coletividade e o conhecimento sobre os direitos indígenas são fundamentais para a reivindicação e conquista dos seus direitos. Mesmo sendo uma aldeia relativamente pequena, destacam-se por estarem sempre engajados em busca de melhorias para a comunidade, em especial, no que tange à educação escolar indígena e à educação indígena.

Esse grupo étnico foi considerado extinto por quase dois séculos, quando, na verdade, havia remanescentes. Os poucos sobreviventes tiveram que se esconder e renunciaram a sua cultura e identidades negando-as aos seus descendentes como única forma de sobrevivência, como supracitado. Na década de 1980, ocorre a etnogênese⁶ dos Kambeba, inspirada pelos movimentos indígenas. Assim, os Omágua/Kambeba ganham força para se organizarem e reivindicarem seus direitos constitucionais para a sobrevivência física e cultural do seu povo.

Conforme Luciano (2006, p. 112), a “etnogênese é o primeiro passo para a superação das sequelas dos séculos de escravidão e de repressão a que os povos indígenas do Brasil foram submetidos ao longo do processo de colonização”. Deste modo, os Kambeba de *Tururukari-Uka* buscam suplantar as sequelas desses séculos de opressão, fazendo do espaço escolar indígena o principal instrumento para o fortalecimento linguístico e cultural.

⁵ De acordo com Luciano (2006, p. 129), a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

⁶ Segundo Luciano (2006, p. 112), A “etnogênese” é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional.

2.1 A INSTAURAÇÃO DA ESCOLA TURURUKARI-UKA

Segundo Breves (2014), a primeira escola específica do povo Omágua/Kambeba foi implantada na década de 1990, na aldeia Três Unidos, uma comunidade constituída por indígenas da etnia Kambeba, oriundos da Terra Indígena do Igarapé Grande, no município de Alvarães, no rio Solimões. Seu fundador foi o Sr. Valdomiro Cruz, na época, tuxaua da comunidade. Esse líder indígena observou que as novas gerações já não falavam a língua étnica e estavam esquecendo as tradições do seu povo. Por isso, começou a reunir e instruir seus parentes, a fim de repassar os saberes tradicionais da etnia.

Um de seus filhos, na época com 14 anos, o Sr. Raimundo Cruz Kambeba, foi preparado para exercer a função de professor indígena daquela comunidade. Por meio desse empreendimento do tuxaua, inicia-se o processo de fortalecimento da língua e da cultura do povo Omágua/Kambeba. Em 2004 foi fundada a escola indígena da aldeia *Tururukari-Uka*, a qual inicialmente foi instalada na casa da Sr.^a Maria de Fátima, conhecida como “dona Teca”, filha do Sr. Valdomiro Cruz.

A primeira professora da escola de *Tururukari-Uka* foi a Sr.^a Marlete Cruz, neta do Sr. Valdomiro e que também foi preparada por seu avô para assumir essa função. A escola, na época, como relatam, realizada algumas atividades, mas de modo mais informal, descontínuo. A professora se reunia, ocasionalmente, com os demais indígenas para estudarem a língua étnica, realizarem oficinas de artesanatos e praticarem os cantos ensinados pelo avô. Essas atividades tinham como único objetivo manter vivos os saberes tradicionais do povo Omágua/Kambeba.

Consoante a isso, a Sr.^a Marlete Cruz (2016) rememora o início de suas atividades docentes:

E a partir de cinco meses que nós já estávamos aqui mesmo, eu já dava aula, né. Eu... eu... Ele (Valdomiro Cruz) me fez todo o preparo também como o professor Raimundo, né. Fomos os dois primeiros professores Kambeba a dar aula, depois dele quem assumia a sala de aula era eu, em Três Unidos. Então, eu já vinha com esse processo de aprendizagem... Eu tenho 31 anos, eu comecei a dar aula com o professor Raimundo, ele tinha 14 anos. Na época, o prefeito de Novo Airão até recusou para não contratar, mas, mesmo assim, ele ficou trabalhando, quando a comunidade decidiu em fazer roça para ajudar o professor Raimundo terminar o Ensino Médio e o Fundamental dele em Novo Airão, eu que ficava dando aula. Então assim, nós tivemos todo esse preparo e o apoio do “Papuinho” que é o Valdomiro Cruz, né. Então, a partir daí nós ficamos aqui, nós viemos para cá e já me sentia preparada... eu fui formada não por um professor que tinha graduação, mas, sim, por uma pessoa, pelo meu avô que já carregava isso a muito tempo essa responsabilidade, esse compromisso com o povo, né? Então... aí eu comecei a trabalhar...

De acordo com a professora, nessas reuniões, participavam pessoas de diferentes faixas etárias e conversavam a respeito de tudo. Nesses momentos, também discutiam e

decidiam, coletivamente, questões de interesse da comunidade. Desse modo, a educação escolar indígena na aldeia *Tururukari-Uka* inicia seus primeiros passos. E, foi somente em 2009 que conquistam oficialmente a implantação da educação escolar indígena, sendo este fruto da persistência do povo em reivindicar junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMED o reconhecimento dessa escola indígena.

Entre os anos de 2009 a 2016, a educação na aldeia ocorria de duas maneiras: através da educação escolar indígena e da educação indígena. O ensino de cada uma acontecia em turnos distintos, nos quais dois professores eram contratados pela prefeitura de Manacapuru. Em um turno, o professor não indígena, realizava suas atividades docentes em uma turma multietapa⁷ e multisseriada⁸. No outro, o professor indígena trabalhava com a ajuda da matriarca, a Sr.^a Maria de Fátima, na implementação de ações para o fortalecimento da língua e da cultura do povo Omágua/Kambeba.

Em referência à construção das instalações da escola, essa passou por algumas modificações ao longo desses doze anos de fundação da aldeia. Segundo Silva (2012, p. 125), “a primeira escola construída tinha o formato de um chapéu de palha, mas pelo fato de não se ter palha suficiente para suprir as necessidades da aldeia, o padrão de construção da escola foi alterado em 2012, sendo esta construída com madeira e cobertura de zinco”. Por fim, em 2014, a escola foi construída toda em madeira com a base em alvenaria. Esta nova estrutura possui uma sala de aula, dois banheiros (masc./fem.), um depósito, uma cozinha e uma secretaria.

Ainda assim, a nova escola não atende a todas necessidades da comunidade. No que se refere à estrutura física, ainda se fazem necessárias a climatização da sala de aula, as implantações de uma biblioteca e de um laboratório de informática, para que os alunos tenham acesso à pesquisa, através de livros e da Internet, contribuindo, desta forma, para uma educação com mais qualidade.

A esse respeito, o Sr. Felipe Cruz (2016), professor indígena da escola *Tururukari-Uka*, afirma que:

Nossos direitos indígenas não são respeitados de nenhuma forma, nem pelas outras comunidades, nem pelos governantes, de todo jeito nossos direitos não são cumpridos. Nós temos direito a muita coisa no papel, mas quando vem para realidade, não tem nada. Falando na educação... nós temos direito a uma educação diferenciada, específica e de qualidade, então, hoje, observando aqui a nossa

⁷ Turma Multietapa atende alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental na mesma turma.

⁸ Turma Multisseriada é a organização de alunos de diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental, na mesma turma. Ambas, as práticas, são adotadas em áreas rurais, onde há baixa densidade demográfica e o número reduzido da demanda inviabilizam, quase sempre, a criação de turmas específicas para cada etapa e ano escolar.

realidade, não temos uma educação de qualidade, não só pelo prédio escolar, mas falta material escolar, mas falta material didático. Aqui é para termos uma sala climatizada, nós não temos. A educação infantil é misturada com o fundamental, então isso aí para o aprendizado do aluno nós observamos que tem uma grande perda, sem material de apoio para o professor..., então, nós não temos uma educação de qualidade aqui na aldeia.

Diante do exposto, os indígenas desse grupo étnico buscam uma educação diferenciada e de qualidade para as crianças da comunidade, não só sob o prisma das práxis pedagógicas, mas também no que diz respeito à organização da escola e de sua estrutura física. Nesse sentido, a determinação das lideranças tem sido fundamental para alcançar essas metas da coletividade.

A escola foi instaurada nessa perspectiva de inserção de práticas que visem ao fortalecimento dos usos da língua étnica e do conhecimento da tradição cultural, por meio da educação indígena e da educação escolar indígena, no desígnio de fortalecer os costumes e tradições assegurados constitucionalmente.

No que tange aos alunos de *Tururukari-Uka*, estudam na escola indígena, na modalidade de Educação Escolar Indígena, crianças com faixa etária de 4 (quatro) a 10 (dez) anos e na Educação Indígena a partir dos 3 (três) anos. Entretanto, conforme o professor indígena, as famílias Kambeba têm autonomia para decidir com quantos anos seus filhos irão começar a estudar. Na Tabela 02 apresenta-se o número de alunos matriculados na escola indígena e na Escola Municipal São João do Ubim:

Tabela 02 - Número de alunos indígenas matriculados na escola *Tururukari-Uka* e na escola São João do Ubim

	Escola Tururukari-Uka		EMEF São João do Ubim	Número Total de Alunos
	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	
2015	04	15	07	26
2016	03	14	08	25
2017	05	06	06	17
2018	03	09	06	18

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pela secretaria da escola São João do Ubim (OLIVEIRA, 2018, p. 113)

Para essa comunidade étnica, tanto a Educação Escolar Indígena quanto a Educação Indígena são muito importantes. Desse modo, a instauração da escola *Tururukari-Uka* representa a esperança de um futuro melhor para as crianças Kambeba. Preocupados com o ensino e a aprendizagem delas, os pais acompanham os filhos na realização das tarefas escolares, participam das reuniões convocadas pelos professores e gestor da escola e, sempre que possível, visitam à escola no momento das aulas e ficam observando do lado de fora pela

janela como os filhos estão se comportando e como os professores estão ministrando suas aulas.

À vista disso, a Sra. Fátima Cruz Kambeba (2017), de 58 anos, afirma que a Educação Escolar Indígena é muito importante. Ela anseia que seus descendentes ingressem no ensino superior e tenham uma profissão que oportunize melhores condições de vida para toda a família. De acordo com a matriarca da aldeia *Tururukari-Uka* (2017): “o estudo é muito importante porque eu não tenho muito estudo... até o terceiro ano estudei, mas meus filhos não quero que seja que nem eu... pra mim é uma grande importância estudar... eu tenho sonho das minhas filhas, netas ir pra faculdade... pra mim é muito importante o estudo”.

3. A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O ENSINO DA LÍNGUA E DA CULTURA OMÁGUA/KAMBEBA

As práticas linguísticas de um povo estão correlacionadas ao reconhecimento ou não da sua identidade indígena. Nessa concepção, a língua étnica é considerada um elemento cultural importante para a autoestima e a afirmação identitária de um grupo étnico, no entanto existem outros elementos culturais, tais como: “a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias” (LUCIANO, 2006, p.122) que também são importantes e corroboram para a construção dessa identidade étnica.

Para a comunidade indígena *Tururukari-Uka*, os ensinamentos da língua e da cultura Omágua/Kambeba são muito importantes para a construção da identidade desse grupo étnico. Acerca disso, a Sra. Marlete Cruz (2017), uma das lideranças indígenas aguerridas dos movimentos indígenas, relata:

[...] a sociedade precisa entender isso... como é que vamos trabalhar a discriminação e a conscientização da população? Começando por onde? Começando pela nossa autoidentidade... dizendo ‘eu sou indígena’... eu afirmo que sou indígena... eu não tenho vergonha de simplesmente me autodeclarar indígena. Existem jovens quando vão na cidade e alguém pergunta... já vi isso. ‘Ah! Tu és índio? Quando dizemos que sim... tem logo aquela rejeição... medo de dizer que é indígena. Medo de dizer: índio fede... tu és índio tem que tá lá no meio do mato...Então a visão do mundo... da sociedade não indígena é isso... é que o índio precisa estar dentro do mato para ser índio. Isso não é verdade. [...] sim... simplesmente ele (o indígena) hoje se adaptou ao dia de hoje... como qualquer outra pessoa. O índio sempre foi um cidadão, né...mas...é... infelizmente, a nossa sociedade não indígena, principalmente aqueles que têm o preconceito muito forte... o índio é aquele que anda com o seu grafismo corporal sempre no corpo, enfim... mas para nós não basta andar pintada para dizer que sou índio, basta eu assumir minha identidade falar a minha língua. Isso sim, isso é valioso. Vale muito mais do que um rani... porque muitas das vezes o rani comprova que a Funai me declara que eu sou índio, mas e aí cadê? A tua fala? Não dizer que os que não falam não são índios, não menosprezando eles, mas o importante é ter a sua cultura viva dentro de você... que é a língua, né... que é a fala, né... é o seu próprio

idioma. Hoje tem isso também... sou índio, mas quero falar bonito... índio não fala bonito! O índio vai falar do jeito dele! Se o branco entendeu... entendeu... se não... você se expressou falou do mesmo jeito. Só que a sociedade lá fora não... não prevê isso, né. Então com essas mudanças que nós precisamos estar adaptados, estar sintonizados entre o nosso mundo indígena e o mundo da sociedade não-indígena.

Nesse sentido, observa-se, no discurso da líder Kambeba, o que ela considera importante na formação da identidade indígena. Menciona que, para ser indígena, não precisa “andar sempre pintado e viver necessariamente no mato”, precisa falar a sua língua. Todavia, apesar de o contato interétnico ter contribuído significativamente para causar mudanças culturais como o enfraquecimento da transmissão da língua étnica para as novas gerações, para esse povo, a língua é o principal traço da identificação indígena.

Por essa razão, um dos principais objetivos da Educação Indígena nessa comunidade é o fortalecimento da língua e da cultura Omágua/Kambeba, sendo a escola indígena o centro responsável por essa função. Nesse sentido, os principais representantes da aldeia acompanham todas as atividades desenvolvidas, a fim de que a escola cumpra o seu papel sociocultural e linguístico.

Durante a coleta de dados, observou-se a realização de algumas aulas, no sentido de verificar a práxis pedagógica do ensino da língua indígena. De acordo com o professor indígena “a aula muda todo dia”, ou seja, não há um planejamento rigoroso dessas aulas e a metodologia aplicada varia de acordo com o interesse dos alunos.

Dessa forma, o ensino é efetivado por meio de diferentes atividades que envolvem a escrita e oralidade da língua Omágua/Kambeba. A instrução da língua étnica acontece por meio da leitura e da transcrição de palavras e pequenas frases, contudo, quando o professor percebe o desinteresse dos alunos pela atividade, já inicia uma outra, utilizando uma metodologia mais lúdica envolvendo brincadeiras e cantos. No entanto, essas aulas voltadas para a Educação Indígena acontecem sem nenhum recurso financeiro e/ou apoio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Por conseguinte, falta material escolar para o professor e para os estudantes. No que diz respeito aos recursos pedagógicos, a escola indígena *Tururukari-Uka* dispõe de uma impressora e de um computador que auxiliam na elaboração e impressão das atividades escritas.

O professor indígena prepara suas aulas de acordo com a faixa etária e série/ano dos alunos. Assim, quando não há tinta na impressora, as atividades direcionadas aos alunos menores são escritas à mão pelo professor no caderno dos alunos ou no papel ofício. Já, no quadro branco, ele escreve as atividades para os alunos maiores, como são duas séries (3º e 5º ano), dividindo o quadro ao meio, um lado escreve as atividades para os alunos do 3º ano

e, do outro lado, as atividades para os alunos do 5º ano. A única fonte bibliográfica que utiliza para o ensino da língua e da cultura Omágua/Kambeba é o livro “Aua Kambeba: a palavra da Nossa Senhora da Saúde”. Na Figura 3, as fotos evidenciam essas atividades:

Figura 3 - Fotos das Atividades Escolares para o Ensino da Língua Omágua/Kambeba



Fonte: Oliveira (2018, p. 131).

No que tange aos recursos didáticos, possuir livros didáticos na língua indígena é um dos principais anseios desse grupo étnico. Nesse sentido, o professor indígena Felipe Cruz tem coletado, elaborado e organizado materiais, no intuito de produzir um livro didático para ser usado pelos estudantes no aprendizado da língua e da cultura Omágua/Kambeba. No entanto, falta apoio financeiro para a publicação desse material autoral.

Uma outra problemática encontrada foi a falta de diálogo entre as práxis pedagógicas dos professores responsáveis pela Educação Escolar Indígena e da Educação Indígena. Segundo o professor indígena Felipe Cruz (2016): “uma aula está matando a outra, a aula da manhã acontece de forma isolada da aula da tarde, o professor não indígena por não conhecer o modo de ser e pensar do povo Kambeba não entende que uma aula tem que puxar a outra”. Por conseguinte, alguns estudantes não conseguem compreender o porquê de estudar a língua Omágua/Kambeba, conforme relata o referido professor:

Eles ainda não compreendem o sentido para que eu estou estudando a Língua Kambeba? Pois o estudo da Língua Portuguesa o aluno pensa: vou estudar para ser um professor, para ser um médico, para ser um doutor e para Língua Kambeba se tornar viva o estudo tem que ter um sentido para que eu vou estudar ela? e o sentido é manter a cultura dos ancestrais (FELIPE CRUZ, 2016).

Ainda conforme explica o professor, apesar de a escola ter assumido esse importante papel de manter viva a língua e a cultura étnica, ela sozinha não vai modificar esse quadro. Conforme suas palavras: “não foi ela sozinha que aculturou, explorou, desrespeitou e matou milhares de indígenas e não é ela sozinha que vai reverter a situação hoje vivida pelos povos indígenas”. Ainda, segundo Felipe Cruz (2016), no projeto Pirayawara⁹, estudaram com ele mais de 70 professores indígenas e todos relatam as mesmas dificuldades: falta de material didático e pedagógico, formação e contratação dos professores indígenas, como também a necessidade de apoio por parte das Secretarias de Educação. Em seu discurso é recorrente esse sentimento de busca por mais envolvimento dos órgãos públicos: “todos falam, falam e falam de suas dificuldades, mas não estão sendo ouvidos por suas secretarias de educação e, quando ouvem, não são entendidos” (FELIPE CRUZ, 2016). Acrescentam ainda que “os profissionais responsáveis em gestar a Educação Escolar Indígena nas Secretarias de Educação Municipais não são indígenas e desconhecem as questões que permeiam a problemática em estudo”.

Contudo, nos últimos anos, pode-se constatar algumas conquistas. Em fevereiro de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), com sua Gerência de Educação Indígena (GEI), realizaram a primeira reunião com gestores, professores e lideranças indígenas. Conforme consta no portal da Prefeitura de Manaus, a reunião teve como objetivo tratar sobre encaminhamentos pedagógicos e normativos utilizados na educação indígena na rede municipal de ensino de Manaus. Nessa ocasião foram abordados os projetos macros e micros da secretaria voltados para a educação indígena. Essas iniciativas são importantes para que os professores indígenas se sintam mais apoiados em seus trabalhos. Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades incontestáveis, em referência à escola *Tururukari-Uka*, o ensino da língua Kambeba e da cultura étnica continua com a força do trabalho dos principais representantes da aldeia. Um dos resultados mais significativos

⁹ O projeto Pirayawara, de acordo com o portal da Secretaria de Educação do Estado - SEDUC (2016), é uma das séries de medidas que o Governo do Estado põe em ação, voltadas para a formação específica de professores indígenas. Por meio do projeto a SEDUC formou “mais de 700 professores de educação indígena para atuação em escolas que, em sua maioria, ficam localizadas nas próprias aldeias indígenas”.

dessa ação pedagógica é que as crianças e jovens passaram a assumir sua identidade indígena em qualquer lugar que estejam.

CONCLUSÃO

Esse estudo possibilitou conhecer e compreender a cultura e a história do povo Kambeba e, em especial, o funcionamento da escola indígena *Tururukari-Uka*: a sua história, as suas dificuldades de funcionamento, seu papel sociocultural, a práxis pedagógica do professor indígena e não indígena e o processo de fortalecimento da língua e da cultura étnica. Desta maneira, pôde-se não só compreender a realidade educacional desse grupo étnico, mas também pôr em evidência a luta do povo Kambeba pelos seus direitos e pelo fortalecimento identitário, cultural, linguístico por meio de uma educação escolar diferenciada.

Foi descrito a dinâmica do processo da educação na comunidade indígena. Assim, constatou-se por Oliveira (2018) que enquanto a Educação Escolar Indígena segue os mesmos moldes das demais escolas da rede municipal de ensino, a Educação Indígena sofre pela falta de material de didático para o professor e para o aluno, de um livro didático próprio da etnia, apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e de um diálogo entre as duas formas de educação de modo que uma complete a outra.

Ao contrário do que “deveria ser”, como supracitado, o ensino realizado na escola indígena *Tururukari-Uka* segue a proposta Curricular Nacional para a Educação Básica sem levar em conta as especificidades socioculturais e linguísticas dos alunos Omágua/Kambeba. Dessa forma, as práticas pedagógicas não contribuem para o fortalecimento pleno da língua e da cultura étnica das crianças, adolescentes e jovens da aldeia.

Nesse sentido, embora já se possa visualizar alguns avanços no íterim entre 2016 (época da coleta dos dados) e 2019, como a contratação de dois professores da etnia Omágua/Kambeba (2018) e a construção do Projeto Político Pedagógico da escola indígena *Tururukari-Uka* (2018-2019), faz-se necessário que as lideranças da aldeia, os professores, a gestão escolar e os assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação discutam e reflitam mais sobre os princípios da Educação Escolar Indígena a fim de que a comunidade indígena possa opinar em questões como: gestão escolar, calendário escolar, conteúdo, dentre outras.

No que diz respeito à Educação Indígena, ela caminha sozinha nesse processo de fortalecimento da língua e da cultura em meio as dificuldades materiais e humanas. As práticas pedagógicas realizadas na escola *Tururukari-Uka* são voltadas para a valorização desses elementos, embora haja a necessidade de “todos” da aldeia também participarem

desse processo, uma vez que somente as crianças e os adolescentes participam efetivamente das atividades escolares.

Porquanto, verificou-se que a escola é a principal ferramenta usada para o processo de fortalecimento da língua e da cultura étnica nessa comunidade indígena. Visto que, as entrevistas, os formulários e lista de Swadesh revelaram que todo o conhecimento adquirido da língua e da cultura Omágua/Kambeba ocorre, quase que exclusivamente, no espaço escolar. Sendo este resultado de um trabalho incansável do professor indígena e das principais lideranças que trabalham no contra turno a Educação Indígena.

Nessa perspectiva, por meio da análise dos resultados, conclui-se que os Kambeba de *Tururukari-Uka* mantêm uma relação de interculturalidade, como forma de resistência e luta por seus direitos no âmbito da sociedade envolvente. A escola indígena exerce um papel fundamental na formação da identidade linguística-cultural desse grupo étnico. Dado que, por meio das ações desenvolvidas na escola indígena, o povo Kambeba, recupera o orgulho de ser índio, numa concepção que se contrasta com a visão mítica e estereotipada do que é o “ser índio” disseminada pelos europeus. Portanto, ressalta que a educação indígena na figura da escola é a protagonista na construção da identidade Kambeba desta nova geração.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BONIN, Iara Tatiana; SILVA KAMBEBA, Raimundo Cruz da (Orgs.) **Aua: Kambeba a palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde**. Brasília: Cimi/Unicef, 1999.
- BREVES, Núbia do Socorro Pinto. **Conhecimento Omágua/Kambeba e a Educação em Ciências: um Estudo na Escola Municipal Três Unidos, no Rio Cuieiras/Baixo Rio Negro**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2013.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**. Leitura Crítico-Compreensiva. Artigo a Artigo. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- HAMEL, Rainer Enrique. (1988). La política del Lenguaje y el Conflicto interétnico. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.) **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP, Editora Pontes. p. 41-74
- HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008;
- LARAIA. Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 27 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINY, Franciele Maria; MENONCIN, Camila. O Estudo do Bilinguismo e da Diglossia para uma Perspectiva Linguística Educativa. **Web-Revista Sociodialeto**. Campo Grandes/MS. ISSN: 2178-1486, Volume 4, Número 11, novembro 2013. p. 301-322.

OLIVEIRA, Marileny de Andrade de. **Escola de Tururukai Uka**: Uma análise do papel da escola na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 06/12/2016.

SEMED. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/semed-realiza-primeira-reuniao-de-2019-com-gestores-professores-e-liderancas-indigenas>. Acesso em 03/10/2019.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Omágua/Kambeba na aldeia Tururukari-Uka**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2012.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da. Projeto Alfabilíngue: **Uma Proposta de Formação e Alfabetização para uma Significativa Parcela dos Povos da Amazônia**. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. V Seminário Nacional. Relato de Experiência. São Paulo: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2015.

SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato**: cenários de bilinguismos no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

A ESCRITA ACADÊMICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ana Lúcia da Silva Brito (UFPA/SEDUC)

E-mail: anabrito076@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste no recorte de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino – UFPA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo intuito é apresentar os resultados da implementação de uma Sequência Didática, produto da referida Dissertação, em uma turma do Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem em Ciências Básicas para Engenharias (PCNA) do Instituto de Tecnologia/UFPA. A Sequência Didática em questão buscou promover o desenvolvimento de habilidades de escrita do gênero textual fichamento. Parte do resultado está listado nesta escrita.

Palavras-chave: Estudo. Sequência Didática. Gênero textual. Fichamento. Escrita.

INTRODUÇÃO

A produção escrita de textos acadêmicos com propósitos e fins específicos, embora seja uma prática comum bastante comum, não é uma tarefa muito fácil. Estudiosos como Silva e Bessa (2011), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), dentre outros, a consideram como uma prática complexa, uma vez que demanda dos alunos que ingressam no meio acadêmico apresentam grandes dificuldades quanto à produção escrita textual de gêneros específicos do meio universitário. Esses autores apontam, como uma das causas para essas dificuldades, a ausência de um estudo sistematizado que possibilitem aos estudantes desenvolver suas habilidades comunicativas auxiliando-os no processo de ensino e aprendizagem de produção de textos acadêmicos.

O fichamento é um gênero textual comumente utilizado no universo da escrita acadêmica. Em geral, seu propósito se estabelece na compreensão ou memorização de alguma obra ou outros conteúdos, perpassando, assim, por diversas áreas do conhecimento, cursos e projetos.

Diante de sua importância e marcante presença no estudo de nível superior, pensou-se em uma pesquisa que, reconhecendo sua existência, se aproximasse de seus utilizadores para, em uma Sequência Didática, investigar seus modos de uso, potencializando-os. Esse estudo foi realizado na Universidade Federal do Pará, localizada no bairro do Guamá, município de Belém - Pará.

Segundo Bakhtin (2003), o gênero é um elemento sócio histórico porque cada esfera de atividade humana vai produzir um conjunto de gêneros, o qual irá se diferenciar e se transformar à medida que essa esfera muda. O que se dá com o fichamento de resumo é a concretização de uma atividade que interfere no contexto em que está inserido, uma vez que tem potencial para ampliar a apreensão do conhecimento específico à Área ou ao curso desenvolvido.

Campos (2015) define o fichamento como um recurso necessário para o arquivamento de ideias, citações, referências e pensamentos, a fim de serem usados em consultas futuras, principalmente no decorrer de pesquisas e produções científicas;

Costa et al (2017) afirmam que não há como começar um fichamento sem um planejamento prévio de leitura e sem anotações das referências da obra pesquisada. Há relevância de se fazer perguntas como: esse texto será lido com qual objetivo? Qual a importância do texto/autor para a minha base de pesquisa? Que contribuições o autor lido pode trazer para meus estudos?

Weg (2006) trata o fichamento como o ato de selecionar, organizar e registrar informações, a partir da leitura do texto-fonte, de forma a constituir uma documentação que atenda aos objetivos do leitor. Neste estudo, a Sequência Didática é compreendida como uma metodologia que se realizada de modo coletivo ou individual e que amplia a proficiência da escrita dos alunos de graduação em geral, propiciando, o conhecimento das especificidades composicionais do gênero fichamento de resumo.

Nesse sentido, Marcuschi (2005) afirma que “os gêneros textuais são os textos materializados, encontrados na vida cotidiana, com características socio comunicativas definidas pelo seu estilo, função, composição, conteúdo e meio de circulação”. Assim, se escolheu para testagem da Sequência Didática (SD) os alunos da turma B do PCNA 3, majoritariamente, recém-ingressos nos cursos de graduação de engenharia da UFFPA. Com eles, optou-se por trabalhar com o gênero fichamento de resumo, por acreditar ser, dentre os inúmeros gêneros textuais, o mais utilizado pelos alunos.

Do exposto, foi elaborado um produto educacional final, que consiste em uma SD, aplicada na realização desta pesquisa, para o ensino e aprendizagem do gênero acadêmico fichamento de resumo. Assim, serão demonstrados os resultados obtidos com o desenvolvimento do estudo, traçando-se definições, características e funcionalidade do gênero textual Fichamento de Resumo.

1. O GÊNERO FICHAMENTO

Apesar de ser uma escrita acadêmica bastante utilizada no Ensino Superior, a pesquisa constatou que o fichamento, quando solicitado, não é especificado quanto às suas características e até mesmo no que diz respeito às diferenças existentes dentro do próprio gênero.

Henrique e Medeiros (1999) apresentam três tipos de fichamento: 1- Fichamento de transcrição (ou citação direta), com a transcrição fiel das ideias principais do texto estudado; 2- Fichamento de indicação bibliográfica, com apresentação do nome do autor (na chamada), título da obra, edição, local de publicação, editora, ano da publicação, número do volume e número de páginas; e 3- Fichamento de resumo, com exposição das principais ideias do autor, de um texto ou de uma aula redigidas com as próprias palavras do escritor.

Por sua vez, Marconi e Lakatos (2005) acrescentam mais dois tipos: 1- Fichamento de esboço, que apresenta as ideias principais expressas pelo autor, ao longo de sua obra ou parte dela. É mais detalhado, em virtude de a síntese das ideias ser realizada quase que de página a página. Exige, portanto, a indicação das páginas à medida que vai sintetizando o material.

Ainda há Fichamento de Comentário, que consiste na explicação ou na interpretação crítica pessoal das ideias expressas pelo autor, ao longo do seu trabalho ou parte dele. Ele também pode apresentar comentários, análise crítica ao texto, comparações com outros trabalhos, explicitação da importância da obra para o estudo em pauta.

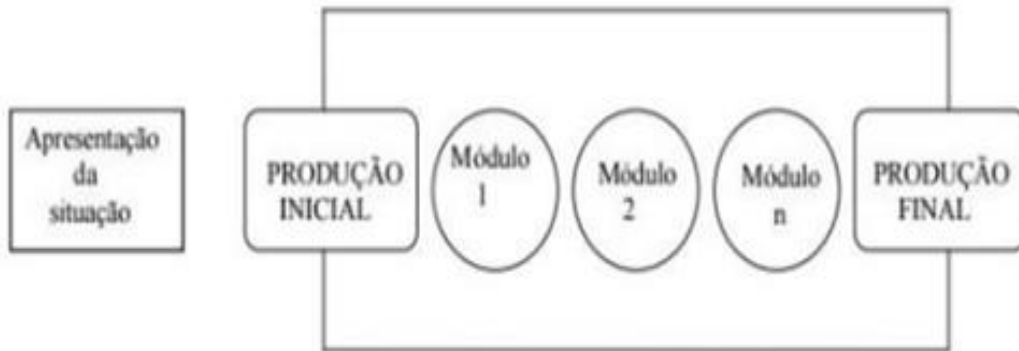
Diante dessa diversidade, percebe-se que não basta simplesmente solicitar a produção do fichamento. Primeiramente, ao professor, cabe explicitar que tipo em específico é mais produtivo para determinado apontamento. Ao acadêmico, é necessário o conhecimento dos gêneros textuais e uma prática que o leve, de fato, à compreensão das obras ou dos conteúdos teóricos que lhes são encaminhados.

Por isso, a presente pesquisa se debruçou nesse ponto chave para, por meio de uma sequência didática, não apenas ensinar os alunos da turma B do PCNA a reconhecer sua produção e desenvolver o fichamento de resumo, mas instrumentalizar os professores com uma SD possível de ser realizada e até mesmo otimizada.

2. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática é um planejamento com organização de atividades por etapas que obedecem a regras próprias. No caso da pesquisa realizada, considerou-se o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83):

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática

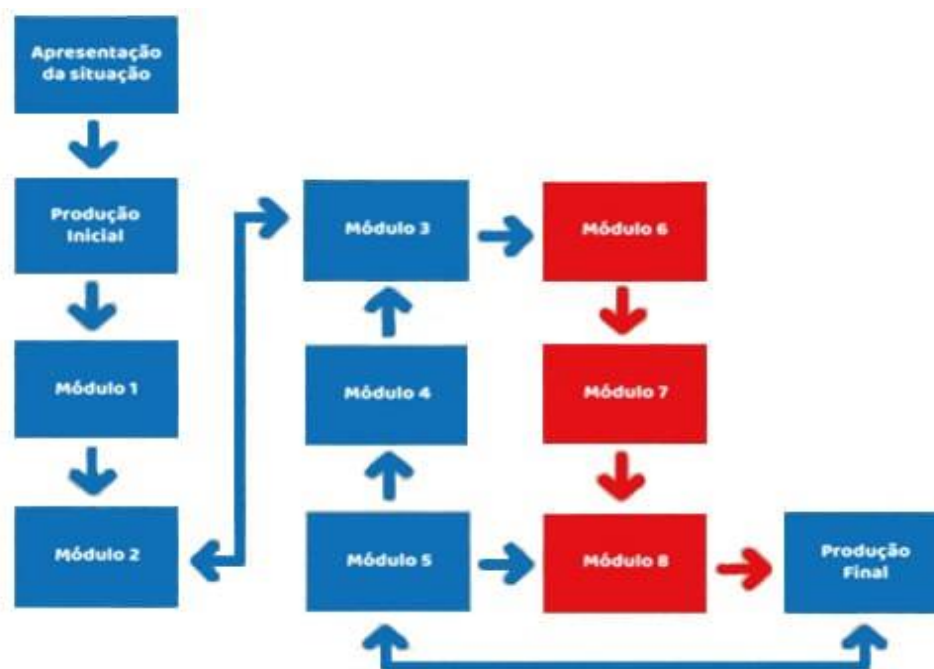


Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Na apresentação da situação, foi mostrado aos alunos, em uma roda de conversa, o projeto de pesquisa e que o trabalho com eles seria específico ao fichamento de resumo e seu propósito comunicativo. Neste início de conversa, já se observou, na fala dos alunos, que o gênero em questão é bastante requisitado, mas que não se dizia que tipo de resumo deveria ser desenvolvido; ainda, que não tiveram uma formação que os levasse ao domínio da escrita acadêmica.

A partir dessas informações, a sequência utilizada se desenvolveu a partir do seguinte esquema:

Figura 2 - Esquema da SD



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Na produção inicial, (realizada a partir da apresentação de um texto acerca das habilidades que um engenheiro deve ter), foi possível constatar o que os alunos sabiam sobre o Fichamento de resumo, além de terem realizado uma primeira produção desse gênero, a qual foi avaliada, dando o conhecimento de suas dificuldades e facilidades.

Assim, após a produção inicial, deu-se a sequência dos trabalhos em módulos fixos (brancos) e opcionais (laranjas). O módulo 1, com 4h/a, o foco foi o conceito do Fichamento de Resumo, suas características e funções. Nessa etapa, foram oferecidos aos alunos diversos exemplos do gênero textual, de modo a identificar a diferença e escolherem o melhor resumo. Ainda, utilizou-se um vídeo, “sala de aula invertida”¹, para que ao final fosse feito, coletivamente, um resumo oral sobre o filme.

No módulo 2, com 4h/a, discutiu-se com mais afinco acerca das características, funcionalidade e composição do Fichamento de Resumo. Nesse módulo sugere-se ao professor que sistematize a escrita junto com os alunos, observando e adequando-o às condições de produção. Nesse sentido, criou-se um modelo que pode ser utilizado na produção dos alunos, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 - Característica do Fichamento

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Produtor: Fichador
	Receptor: o próprio fichador, o professor
	Meio de circulação: acadêmica
	Finalidade discursiva: - Registrar as ideias principais do texto-fonte lido
COMPOSICIONAL	1. Cabeçalho: Autoria, título, local da publicação, editora e ano da publicação 2. Corpo
ESTILO	Linguagem formal

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Por sua vez, no módulo 3, 4h/a, realiza-se o parafraseamento de textos, de modo que os alunos possam, a partir dele, avançar para uma escrita acadêmica criativa e reconstrução de sentidos do texto (HILGERT, 1993). O intuito dessa atividade é levar o aluno a compreender que apesar de a escrita ser diferente, os resumos mantêm um campo semântico semelhante, apenas reformulados por outros escritores (SILVA; BESSA, 2011).

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mpPAjsVMJuE>

Já o módulo seguinte sugere-se ao professor o trabalho com o texto, seu universo interno, com enfoque nos marcadores discursivos (KOCH; ELIAS, 2016), cuja finalidade é a coesão entre frases simples e complexas, ou entre parágrafos, de modo a se garantir a coesão e a coerência do texto. Assim, o professor pode apresentar em um texto e com as devidas marcações, os conectivos textuais aos alunos e sua funcionalidade.

No módulo 5, 4h/a, as atividades estavam voltadas ao reconhecimento dos diversos modos de realizar a citação de um texto, dando ao mesmo a sua referência, segundo a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), de forma direta e indireta. O docente pode sugerir aos alunos que identifiquem essas diferentes citações em textos diversos.

Dentre os módulos opcionais, o módulo 6 consiste em estudar os pronomes demonstrativos, usos e funções, o que pode ser feito com outros gêneros textuais, como a história em quadrinho. Por sua vez, o módulo 7 concentra-se no reconhecimento, compreensão e uso correto dos termos ONDE e AONDE, de modo a se ampliar o conhecimento da linguística textual e gramatical dos alunos, o que pode ser visto em textos diversos. Já o módulo 8, dedica-se ao estudo da pontuação, importante doadora de sentidos aos textos.

Ao final da SD, os alunos foram levados a desenvolver um Fichamento de resumo, levando-se em consideração tudo o que apreenderam nos módulos anteriores. Assim, a produção feita em sala de aula, mediada e revisada pelo professor, o qual pode vir a analisar as características do gênero, levando ao seu aprimoramento. Assim, utilizou-se uma ficha avaliativa para compor-se como instrumento da análise dos dados e, igualmente, auxiliar na reescrita do texto de forma pontual, dentro do que foi estudado. O Quadro 3 demonstra os critérios utilizados na avaliação.

Quadro 3 - Grade de avaliação

Critérios	Sim	Não	Observação
Coloca a referência no texto?			
Resume as ideias principais do texto?			
Faz uso adequado de paráfrases?			
Usa a norma culta?			
Usa a linguagem do gênero acadêmico?			

Fonte: Elaboração da autora (2020)

3. OS DADOS DA PESQUISA

A turma em que a SD foi desenvolvida foi receptiva e desenvolveu, como antes explicitado, sua produção inicial. Escolheu-se para via de demonstração a produção de três sujeitos; o primeiro deles é denominado de Francisco, sobre o qual apresenta-se abaixo sua produção inicial acerca do texto “10 habilidades que um estudante de engenharia deve ter”.

Apesar de estar no ranking das dez profissões mais bem pagas do país, a engenharia se destaca pelas oportunidades de atuação em setores distintos, de promover a inovação, solucionar problemas e mudar a forma como as pessoas se comunicam, locomovem e até como vivem.

Contudo, para se tornar um profissional bem-sucedido, um estudante de engenharia precisa ter, ou desenvolver, algumas habilidades, dentre elas: o domínio das ciências exatas, haja vista que o aluno estará em contato com elas durante todo o curso, sendo fundamental uma aptidão ou interesse pelo assunto; capacidade de trabalhar em equipe e de se comunicar, afinal, com um área de atuação variada vem a interação com diversos profissionais e a necessidade de cooperação e interação, mostrando que conhecimentos culturais e o conhecimento de economia e sociedade são fundamentais também; perfil de liderança, pois com o trabalho em equipe, há a necessidade de coordenação e gerenciamento do projeto, dando ao engenheiro a tarefa de coordenar a equipe e mantê-la motivada; poder de observação, para identificação de falhas, por mais minuciosas que sejam e aspectos passíveis de melhora; capacidade de aliar lógica e criatividade para lidar com situações críticas e propor ideias de acordo com as principais tendências; compreensão da importância da sustentabilidade, para preservar o meio ambiente e propor soluções mais sustentáveis para as próximas gerações; inovação e coragem para assumir riscos, pois só com uma postura proativa é possível se destacar; uma visão estratégica sobre o mercado para análise clínica das oportunidades; e conhecimentos extracurriculares, seja este uma língua estrangeira ou outra qualificação, para se diferenciar dos diversos engenheiros formados anualmente.

A produção inicial de Francisco não se configura em fichamento de resumo, uma vez que o aluno realizou recortes do texto, transcrevendo-o, o que resultou em texto cópia. Observa-se que o discente utiliza a norma culta em sua escrita, com pequenos desvios da norma padrão da língua, mas não chegou a alcançar as especificidades de um Fichamento de Resumo.

No que diz respeito ao desenvolvimento da SD, Francisco apresentou este resultado:

O texto “10 habilidades que um estudante de engenharia deve ter”, primeiramente, diz que a engenharia é uma das profissões que melhor paga seus profissionais e, em seguida, elenca as habilidades importantes que um estudante de engenharia precisa desenvolver para conquistar seu espaço no mercado de trabalho.

De acordo com o texto, não basta o engenheiro dominar somente as ciências exatas, ele deve saber trabalhar em equipe, se comunicar. Este futuro profissional deve ter perfil de líder; visão de mercado, consciência ecológica, coragem para inovar e assumir riscos; capacidade de liderança; poder de observação; flexibilidade para a adaptação às novas tecnologias. O engenheiro exigido pelo mercado contemporâneo, segundo o texto, é aquele que além dos conhecimentos básicos adquiridos na universidade, precisa saber falar mais de uma língua estrangeira, e ter experiências fora do país de origem.

Observa-se que, nesse texto final, Francisco sintetiza mais sua produção, organizando-a segundo os moldes do Fichamento de Resumo. O discente realiza, por

exemplo, referências aos textos fonte com coautoria e maior domínio das normas padrões da língua portuguesa.

Em um outro exemplo, tem-se o texto inicial do segundo sujeito, Mirko, a saber:

Segundo o texto que reúne as “10 habilidades que um estudante dever ter”, o setor da engenharia é uma das profissões mais bem pagas do Brasil e promovendo a oportunidade de atuar nos setores de inovação, comunicação e locomoção. Conduzindo estudantes para essa área. Porém, para ser um profissional de excelência é necessário desenvolver uma série de habilidades.

O domínio das ciências exatas se faz crucial para atuação nessa profissão, sendo estas, desenvolvidas no decorrer do curso. Além de possuir contínuo interesse de informações respectivas à sua ideia.

Nos bons profissionais é também destacado as habilidades comunicativas e de trabalho em grupo, interagindo com outros profissionais de diversas áreas. Assim o engenheiro será capaz de liderar equipes e grupos, delegar tarefas e mediar conflitos.

Completando com o anterior, a observação das ações do profissional é necessária, para que possa elaborar projetos, desenhos e cálculos detalhadamente. Excluindo quaisquer distrações, permitindo somente a minuciosidade.

Aliando lógica e criatividade o profissional deve propor ideias relacionadas as tendências de design, decoração e tecnologia, colocando a inovação como algo principal.

O engenheiro não deve de forma alguma manter-se longe da tecnologia, visto que esta alia-se diariamente ao seu ofício.

Visando o crescimento estrutural e a também crescente degradação da natureza, os projetos ecos sustentáveis são valiosos e reconhecidos, já que a vida de todos os seres que seram atingidos pelos projetos.

Analisando o mercado global, o futuro promissor de um engenheiro depende de qualificações extras e diferenciais, como intercâmbio e outros idiomas.

Fica claro que o aluno não desenvolve um Fichamento de Resumo, uma vez que se expressa de maneira pouco objetiva e imparcial. O texto é sintético, apresenta dificuldades de adequação à norma padrão da língua, como problemas de coesão, uso indiscriminado de gerúndios e problemas de pontuação. Não obstante, sua produção final após a participação na SD demonstra o contrário:

O texto “10 habilidades que um estudante dever ter”, diz que a engenharia é uma das profissões melhor remuneradas no Brasil e que se tornar um profissional de excelência o estudante de engenharia precisa desenvolver as seguintes habilidades: ter o domínio das ciências exatas; ter capacidade de trabalhar em equipe e se comunicar; ter perfil de liderança; ter o poder de observação; saber aliar lógica e criatividade, associar seu trabalho à tecnologia; compreender a importância da sustentabilidade; ser inovador e não ter medo de assumir riscos.

De acordo com esse texto, o profissional de engenharia do mercado atual além de adquirir os conhecimentos básicos da graduação deve investir em qualificações extras como intercâmbios e aprender outros idiomas.

Como se observa, o discente expressa o texto-fonte de modo autoral, o que o torna um Fichamento de Resumo. Nota-se, ainda, que houve melhoras quanto ao uso padrão da língua e que as referências são realizadas de modo adequado.

Do terceiro sujeito, tem-se, como exemplo, o texto inicial de Mateus:

Segundo o texto explicitado no site acima, a engenharia e, conseqüentemente o engenheiro, traz benefícios e desenvolvimento para o meio social. Entretanto, a efetivação desses objetivos só é alcançada por meio de uma aliança entre lógica e criatividade, de forma que ambos se agreguem para se adaptar às mudanças no projeto que está sendo trabalhado.

Ademais, é evidente a necessidade que o engenheiro tenha o domínio das ciências exatas que compõe esse estudo, sobretudo das exatas, aqui terá contato por 5 ou 6 anos, uma vez que a aptidão nessas formas de conhecimento, garantem não só um bom trabalho, mas, sobretudo, a segurança daqueles que utilizam esse serviço.

O site também enfatiza o dever que o produtor de desenvolvimento possui com a comunicação e a proatividade para com a equipe, já que o mesmo trabalha com profissionais de outras áreas, o que torna, para ele, necessário liderar o grupo e o projeto que está sendo desenvolvido. É importante também que o mesmo saiba assumir os riscos dos projetos, casos esses venham faltar.

Apesar do engenheiro ser muito necessário para a sociedade, é preciso que haja, por parte desse, um maior conhecimento extracurricular possível - como o intercâmbio e outros idiomas - para que se destaque no mercado de trabalho. Vale ressaltar também, que o estudante de engenharia- na busca por emprego - saiba, de forma coerente, analisar as possibilidades oferecidas, a fim de conseguir o lugar mais promissor, para que torne-se um profissional de sucesso.

Nesse sentido, é evidente que o engenheiro tenha aptidão com a tecnologia, de forma que melhore a vida em sociedade, com o desenvolvimento de projetos, dispositivos, entre outros. É importante também não dissociar o crescimento social com sustentabilidade, uma vez que a natureza deve ser preservada, para não ocorrer problemas, como o aumento do efeito estufa.

Nesse texto inicial, a produção realizada por Mateus não se adequa ao gênero proposto, uma vez que não consegue organizar as ideias de forma clara e objetiva resultando em um texto longo e confuso. Porém, com o desenvolvimento da SD, o texto final do discente expressa o resultado a seguir:

Segundo o texto “10 habilidades que um estudante de engenharia deve ter”, a engenharia tem o poder de inovar a sociedade, mas para isso, depende que o engenheiro tenha o domínio das ciências exatas e naturais e a capacidade de trabalhar em equipe. O engenheiro além de saber ser líder deve também assumir os riscos do projeto desenvolvido pela equipe.

Além disso, o texto diz que o engenheiro deve ser detalhista em todas as etapas de qualquer projeto para evitar problemas. O engenheiro deve também aliar a lógica à criatividade e ter aptidão para tecnologia, visto que ela é essencial para elaboração e modernização de projetos.

Ainda de acordo com texto, o profissional da engenharia além dos conhecimentos básicos adquiridos na universidade, deve investir em qualificação extras, como intercâmbios e aprender novos idiomas para se adequar a demanda do mercado atual.

Verifica-se que, na produção final, Mateus demonstra que o aluno produziu um fichamento de resumo e conseguiu resumir de modo autoral as ideias principais do texto-fonte.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Diante do exposto, constata-se que os alunos obtiveram resultados melhores, o que foi perceptível em todo o processo da SD. Assim, para avaliar o processo de aprendizagem do Fichamento de Resumo, considera-se os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa: (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A partir desse arcabouço, criou-se um quadro para verificar como estava a aprendizagem dos alunos quanto ao gênero, seguindo as categorias expostas:

Figura 4 - Produção inicial e final de Francisco

ALUNOS	CATEGORIAS	Produção Inicial		Produção Final	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
FRANCISCO	Coloca a referência no texto?	X		X	
	Resume de modo autoral as ideias principais do texto?		X	X	
	Faz uso adequado de paráfrases?		X	X	
	Usa a norma padrão?		X	X	
	Usa a linguagem do gênero acadêmico?	X		X	

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Como destaca-se, o aluno não escrevia de modo autoral, não realizava o uso adequado de paráfrases e não utilizava a norma padrão da língua em sua escrita.

Figura 6 - Produção inicial e final de Mirko

ALUNOS	CATEGORIAS	Produção Inicial		Produção Final	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
MIRKO	Coloca a referência no texto?	X		X	
	Resume de modo autoral as ideias principais do texto?		X	X	
	Faz uso adequado de paráfrases?		X	X	
	Usa a norma culta?		X	X	
	Usa a linguagem do gênero acadêmico?		X	X	

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

No caso de Mirko, a única categoria que segue é o uso de referência no texto; todas as demais são ausentes. Ao comparar com o texto final, compreende-se que o aluno avança com sucesso e realiza de modo competente todas as categorias do fichamento de resumo.

Figura 7 - Produção inicial e final de Mateus

ALUNOS	CATEGORIAS	Produção Inicial		Produção Final	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
MATEUS	Coloca a referência no texto?	X		X	
	Resume de modo autoral as ideias principais do texto?		X	X	
	Faz uso adequado de paráfrases?		X	X	
	Usa a norma culta?		X	X	
	Usa a linguagem do gênero acadêmico?		X	X	

Fonte: Elaboração da Autora (2020).

Assim como Mirko, Mateus em sua produção inicial faz uso apenas da categoria referência no texto, e as demais encontram-se ausentes. Ao comparar com seu texto final, percebe-se que o discente avança com êxito e consegue utilizar adequadamente todas as categorias do gênero fichamento de resumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na SD, foram analisadas onze produções iniciais e onze produções finais, entretanto apenas as produções de três discentes foram aqui elencadas. No entanto, tais escritas oferecem subsídios para que se perceba um considerável avanço na competência escrita do gênero Fichamento de Resumo, tão presente no universo acadêmico. Notou-se, assim, que urge a necessidade de maiores trabalhos acerca desse gênero, tão importante para a aquisição do conhecimento.

Como já discutido, as produções iniciais na turma B do PCNA apresentaram 80% de textos-cópias, além de outros problemas como a inadequação da linguagem à norma culta e outros fatores ligados à construção do texto, como coesão e coerência. Por sua vez, no texto final, todos os alunos apresentaram escrita autoral, além de terem melhorado quanto aos aspectos linguísticos.

Dados os resultados positivos, constata-se que a SD utilizada foi favorável ao aprimoramento do referido gênero. Por isso, sugere-se a Sequência Didática realizada para que outros professores, outros cursos e turmas igualmente alcancem resultados exitosos,

sobretudo, pois a atividade realizada pode vir a contribuir para com a qualidade da formação do aluno no ensino superior, sanando problemáticas quanto à escrita dos gêneros acadêmicos, do Fichamento de Resumo, especificamente, e quanto ao uso da língua.

Assim, este artigo se volta à apresentação da pesquisa realizada e, com isso, divulgar, com os resultados dos trabalhos, que a Sequência Didática arquitetada, instrumentaliza e colabora, de modo satisfatório, para com a qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAMPOS, Magna. **Manual de gêneros acadêmicos**: Resenha, Fichamento, Memorial, Resumo Científico, Relatório, Projeto de Pesquisa, Artigo científico, Normas da ABNT. Mariana, MG. Edição do Autor, 2015.
- DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua**: uma reflexão sobre a engenharia didática.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- HENRIQUE, A; MEDEIROS, J. B. **Monografia do Curso do Direito**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. *In*: PRETI, Dino. (Org.) **Análise de textos orais**. Projeto de Estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos, v. 1).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- SILVA, A. A; BESSA, J. C. R. Produção de textos na universidade: Uma proposta de Trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. Disponível em: www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/agostinho.pdf. Acesso em 6 de abril de 2018.

A ESTRUTURA FORMAL DAS NARRATIVAS DE ENTERRO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CAMETÁ

Thaynara Paixão (UFFPA)

E-mail: thaynara2506@gmail.com

Benedita do Socorro Pinto Borges (UFFPA)

E-mail: benaborgestuc@gmail.com

Regina Célia Fernandes Cruz (UFFPA/CNPq)

E-mail: regina@ufpa.br

Resumo: A narrativa de enterro relata o resgate de um tesouro que se apresenta a um escolhido por meio de uma força sobrenatural. Segundo Fernandes (2007), a narrativa de enterro possui uma estrutura variável, contendo cinco partes: origem, anúncio/manifestação, marcação, provação e desenlace. O objetivo do presente trabalho é justamente analisar se a estrutura proposta por Fernandes (2007) também se aplica às narrativas de enterro coletadas nas comunidades quilombolas do Baixo Tocantins, como fizera Cruz (2008) para as narrativas amazônicas do IFNOPAP (O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense). Mais precisamente, verificar-se-á a recorrência das partes da estrutura nas narrativas considerando as variáveis: comunidade e sexo do informante, e, posteriormente, comparar-se-á o resultado com as análises das narrativas pantaneiras e do acervo do IFNOPAP. O corpus utilizado foi emprestado de Borges (em andamento), do qual foram selecionadas dezesseis narrativas, coletadas nas comunidades de Itabatinga, Itapocu, Mola e Tomázia. De cada comunidade foram escolhidas quatro narrativas, sendo metade de narradores do sexo masculino e metade do sexo feminino. As narrativas foram analisadas individualmente, aplicando-se a estrutura estabelecida por Fernandes (2007). No estudo comprovou-se que a estrutura proposta por Fernandes (2007) é perfeitamente aplicável às narrativas de enterro quilombolas de Cametá. A comparação realizada entre os três tipos de narrativas possibilitou verificar que a Origem é mais recorrente nas narrativas pantaneiras, enquanto a Marcação se faz mais presente nas narrativas quilombolas e no acervo do IFNOPAP. O estudo justifica-se por contribuir para a descrição da estrutura formal das narrativas, bem como por ampliar a descrição da fala de comunidades tradicionais.

Palavras-chave: Narrativas de enterro. Narrativas quilombolas. Narrativas oraís. Estruturas da narrativa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco de análise a estrutura das narrativas de enterro das comunidades quilombolas do município de Cametá, estado do Pará. Segundo Fernandes (2007, p. 230) as narrativas de enterro relatam “o resgate de um tesouro encantado que, por meio de uma força sobrenatural, revela-se a um escolhido” e possuem uma estrutura formal composta de até seis partes: origem, anúncio, manifestação, marcação, provação e desenlace. No presente trabalho aplicou-se a proposta de estrutura de Fernandes (2007) a dezesseis narrativas emprestadas do *corpus* de Borges (em andamento).

Deste modo, o artigo aqui apresentado será estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos mais detalhadamente o objeto de estudo deste trabalho – as narrativas de enterro –, assim como os estudos que já foram realizados sobre o tema no

Português Brasileiro (PB), em particular, Fernandes (2007) e Cruz e Simões, Cruz (2009), cujos resultados serão aqui confrontados com os nossos, além disso, serão fornecidos detalhes sobre o *corpus* de Borges (em andamento) e seu estudo sobre narrativas de enterro, origem dos dados aqui analisados (seção 1). Uma descrição completa dos procedimentos metodológicos aqui adotados é realizada na seção 2. A seção 3 contém os resultados obtidos a partir da aplicação da proposta de estrutura formal de narrativa de enterro de Fernandes (2007) às narrativas de enterro de Borges (em andamento). A comparação dos dados de Borges (em andamento) com os de Cruz e Simões, Cruz (2009) e de Fernandes (2007) é finalmente realizada na seção 4. As últimas seções do presente trabalho estão compostas pela conclusão e referências.

1. AS NARRATIVAS DE ENTERRO

Como já anunciado anteriormente, esta seção contém uma apresentação detalhada do objeto de estudo deste artigo, as narrativas de enterro, e dos estudos que já foram realizados sobre o tema no PB, em particular, os de Fernandes (2007) e de Cruz e Simões, Cruz (2009), cujos resultados serão aqui confrontados com os nossos. Por último, serão fornecidos detalhes sobre o *corpus* de Borges (em andamento) e seu estudo sobre narrativas de enterro, origem dos dados aqui analisados.

1.1 PROPOSTA DE ESTRUTURA DA NARRATIVA DE ENTERRO (FERNANDES, 2007)

O estudo pioneiro de Fernandes (2007) classificou as narrativas de enterro em quatro categorias, considerando a sua variação de significado, assim temos, o conto, a explicativa, o logro e o texto descritivo.

Etimologicamente, conto pode significar “conto inacabado”, porém, o verdadeiro sentido desse tipo de narrativa não é apenas de uma história inacabada, mas sim o fato de trazer em seu significado, como afirma Fernandes (2007), uma certa relação com o conto maravilhoso, em que o herói passa por percalços e provações no caminho até a resolução dos problemas. Esse herói do conto maravilhoso, tal como o escolhido para resgatar o enterro, é dotado de coragem e honestidade.

Se se levar em conta que existem três etapas perceptíveis pelas quais passa o herói do conto maravilhoso (consciência do infortúnio, início da jornada em que é provado e resolução dos problemas), as narrativas de enterro apresentam muitas semelhanças. O narrador, ao contar um enterro com o significado de protocolo, versa sobre a história de alguém que deparou com um enterro, passou por provas e conseguiu desencantá-lo (tomou posse do tesouro), bem como insere nessa

história detalhes sobre as ações do escolhido e as provas a que foi submetido. O narrador manifesta uma intenção de aproximar a trajetória do escolhido, numa história “verídica”, ao feito grandioso do herói fabular. Por tal razão, no protoconto, a exemplo do conto maravilhoso, o escolhido torna-se uma personagem exemplar e virtuosa. No entanto, há uma diferença essencial entre uma personagem e outra: enquanto no conto maravilhoso a narrativa está situada no mundo do faz-de-conta, o enterro compõe, junto com outras lendas e mitos, o campo do acontecido, em que a história, a rigor, é tida como verdadeira e inquestionável. O narrador trabalha com o peso de sua autoridade para que a veracidade do discurso seja incontestável. (FERNANDES, 2007, p. 288).

Dessa forma, o nome protoconto é usado para denominar narrativas de enterro que possuem em sua estrutura partes que correspondem aos elementos presentes no conto maravilhoso. Sendo assim, o protoconto traz à tona a realidade do pantaneiro, ou seja, trabalha “com a descrição de um quadro da realidade social do pantaneiro, cujo principal reflexo será o homem em ascensão” (FERNANDES, 2007, p. 293). A narrativa codificada como DRMZP29¹ do *corpus* de Borges (em andamento) é um exemplo de protoconto:

Ah, tem o Manelzinho Batista né? **Que vendia aqui no porto grande** [grifo nosso], quando foi um dia, ele vendia junto cum Manelzinho aí, tu chegasse a conhecer ele? num chegasse? O Manelzinho e o Campão né? O Campão ele morava lá no Mutuacá num sei onde era a casa. E quando fui umas seis horas da tarde ele viu uma luz assim miudinha, ele desce pa lá chegou lá, **cavou tava o dinheiro lá, na mesma hora ele fretou um barco foi embora pra cidade. Campão que tem esse aí quantidade de loja né?** [grifo nosso] ele tem aí, foi daí ele tirou esse dinheiro, que nem a alma nem deu só mostrou a luz lá, foi, tirou. [Narrativa DRMZP29 BORGES (em andamento)].

Como se observa na narrativa DRMZP29, temos a história de um vendedor humilde – o Campão –, que foi escolhido para desenterrar um tesouro. Nesse caso, o desenlace da narrativa culmina na mudança de vida do escolhido, que consegue construir várias lojas ascendendo assim economicamente.

Diferentemente da narrativa com o significado protoconto, na narrativa do tipo explicativa, um elemento presente em mitos e lendas é usado para explicar a existência do enterro. Quando um fenômeno incompreensível acontece, lança-se mão de explicações do imaginário popular para explicá-lo.

Nas narrativas explicativas pantaneiras, Fernandes (2007) observou que o mito Mãe de Ouro era usado para explicar manifestações de enterro, já nas narrativas de enterro quilombolas, aqui analisadas (BORGES, em andamento), encontramos a história do Pretinho,

¹Esse código será mais bem explicado na próxima seção.

que, como narra a informante, é antiga. A aparição dele, que já está no imaginário popular da comunidade, é usada para justificar a existência de um tesouro enterrado.

A história que eu sei, **que a minha tia contava era desse pretinho** [grifo nosso], né? que eu num cheguei vê mesmo ele né? mas ela chegou ver quando ela foi fazer mundé, aí ela viu, né? ele passar, **o pretinho com dente branco**[grifo nosso], né? sorrindo pra ela, né? aí **essa história desse pretinho que é muito antiga** [grifo nosso], né? **então eu creio que esse pretinho, acho que era é o dono do tisouro** [grifo nosso], né? **eu creio que era ele que é o dono do, que vigiava o tisouro** [grifo nosso], né? porque a gente crê que esse tisouro existe, né? [Narrativa DRFZE32, BORGES (em andamento)].

Nesta narrativa, a aparição do Pretinho, já conhecido popularmente na comunidade, leva o narrador a acreditar na existência do enterro, o qual pode estar sendo guardado pela aparição.

A narrativa do tipo descritiva, por sua vez, tem como objetivo descrever elementos do enterro, geralmente a marcação, a manifestação e a provação. O foco da narrativa descritiva é explicar os detalhes do enterro, não há um enredo propriamente dito. O local do enterro, os tipos de manifestações que podem acontecer e as provações pelas quais o escolhido pode passar são os elementos presentes nesse tipo de narrativa.

No relato da narrativa JPMCD15 (BORGES, em andamento), o narrador acredita que a existência de uma âncora antiga em um local da comunidade, consiste na marcação de um enterro.

Não, eles falu sempre que tinha lá, né? mas como ele, eu lhe falei daquele que **tinha aquela corrente grande** [grifo nosso], né? e aí só que como já foi tirado um pedaço dela aquela âncora que foi tirado lá mas o resto não conseguimos tirar, **tá lá a corrente inda lá, e aí (gen)ti num não sabe o segredo da daquela corrente que tem lá, é lá perto do onde é o a casa desse homem** [grifo nosso] que a senhora falou inda agora, do finado Dicé /.../. Rapaz eu acho que tem, porque aquele pra mim é tipo, como tava conversando com a senhora aquele é **tipo uma marca**, né? De alguma coisa que deixaru lá, **porque num iam deixar uma corrente daquela assim lá, se num tê alguma, gum mistério pra lá pro fun(do) da terra** [grifo nosso], mas /.../ é tipo beira de vargem lá mas num não tem quem, num sei se porque tá trançado pela raiz do pau mas eu acho que não, é ferro aquilo sim, que num é outra coisa, não, lá tem até pedaço, tá até lá no terreiro do Deilson lá, num sei se já jogaram fora mas tem lá. [Narrativa JPMCD15, BORGES (em andamento)].

Como se evidencia na narrativa JPMCD15 (BORGES, em andamento), o foco é o local e os elementos, como a existência de uma corrente e de um pedaço de âncora, possivelmente de ferro, como relata o narrador, que podem indicar a marcação de um enterro.

O último tipo de significado que pode ser atribuído a uma narrativa de enterro é o logro, presente em narrativas nas quais o escolhido perde o enterro para alguém que o engana. Fernandes (2007) afirma que isso acontece porque o escolhido falha na provação, e

mesmo que o caráter de quem o engana seja duvidoso, o enganador consegue o tesouro, inserindo nas narrativas de enterro a figura do malandro. Isto alerta o ouvinte, convidando-o a ser mais esperto e ter cautela com as falsas amizades. Nas narrativas componentes do *corpus* deste trabalho, não há logro, porém exemplificaremos o significado com a narrativa de outra comunidade também do *corpus* de Borges (em andamento):

Tenho uma tia, tinha, que ela já falecida, aí veio essa pessoa no sonho dela que era pra ela ir numa aonde ela tinha um sanitário antigo, primeiro sanitário dela, era pra ela ir que lá tinha uma lata de leite ninho, marcou o lugar perto do inajazeiro, no pé do inajazeiro, aí era pra ela ir cavar um pouco que aparecia a lata, nera? pra ela levar ninguém, era só ela, aí levava um bico de vela pra ela acender lá naquele lugar, depois ela cavar, né? que era pra poder batizar diz que, era moeda que de ouro que tinha lá, aí ela pegu, foi, chegou lá levou mesmo o bico de vela, acendeu, aí quando deu uma de, já pensou de madrugada a pessoa com medo, né? e ela num tive medo, mas deus deu tanta coragem pra ela! e ela foi, chegou lá diz que ela cavou, cavou e apareceu a lata, aí ela tirou. Chegou alegre na casa de João Visage, chegou e falou pra ele eu achei uma lata, cumade, só que já tá batizado, se num fosse que na mesma hora sumia, né? aí ela pegou, destampou, olha o poder de moeda! **levaram pra destrocar, diz que o homem enganou ela, deu outras moedas e ficou com aquelas, e ela num se lucrou de nada** [grifo nosso]. Pensou? foi triste. [Narrativa BFFTL26, BORGES (Em andamento)].

A narrativa BFFTL26, coletada na comunidade de Taxizal, relata a perda do tesouro pela escolhida (“e ela num se lucrou de nada”). Após a anunciação, marcação e o desenterro do tesouro a escolhida o perde.

Diante do exposto, observamos que a atualização dos significados das narrativas acontece porque

o narrador, através da consciência linguística, torna-se um dos sujeitos ativos da comunidade narrativa da qual faz parte; a formação da consciência depende, no primeiro momento, do ato passivo de receber. Entretanto, o “passar-adiante”, que assegura a continuidade do texto numa tradição “heterogênea” e insere o ouvinte-leitor no jogo da comunidade narrativa como um narrador, corresponde também à possibilidade de transformação de significado do texto. (FERNANDES, p. 284-285).

Além da classificação das narrativas de enterro segundo seu significado, Fernandes (2007) identificou que as narrativas de enterro expressam um anseio coletivo, transmitem valores, costumes e preceitos morais. A atualização de um novo significado é presa à intenção do narrador e implica em estrutura formal, que o autor chamou de consciência linguística. Desta forma, Fernandes (2007) identificou que a estrutura formal das narrativas de enterro poderia ser composta de até seis partes: origem, anunciação, manifestação, marcação, provação e desenlace.

A origem transporta a narrativa de enterro ao eixo da temporalidade, dessa forma, entende-se que a narrativa está ligada ao tempo ou à imaginação da terra, como aponta

Fernandes (2007). O fato de não existir bancos na época, justifica o enterro do tesouro. Uma das narrativas coletadas na comunidade Mola traz a memória dos primeiros quilombos, presente no Quadro 1:

Quadro 1 – Trecho correspondente à parte invariável Origem da narrativa ITFMP22

Invariável	Variável
Origem	por isso que eu digo que aqui este mola é é histórico né, é o primeiro acho que o primeiro quilombes

Fonte: Borges (em andamento)

Na narrativa ITFMP22, por meio da origem, a informante relata que a comunidade Mola foi o primeiro quilombo da região. O enterro, então, liga-se ao fato de não existir bancos na época e as pessoas precisarem guardar suas riquezas.

Outra parte da narrativa definida por Fernandes (2007) é a anunciação: revelação do enterro ao escolhido, por meio de sonhos, visões, vozes, dentre outros. É perceptível nas narrativas, que os escolhidos, geralmente, possuem perfis parecidos: pessoas pobres, trabalhadoras e que necessitam de dinheiro para mudar de vida. No trecho do quadro 2, o narrador relata a anunciação do tesouro ao escolhido:

Quadro 2 – Trecho da invariável Anunciação da narrativa DRMZP29

Invariável	Variável
Anunciação	o cara foi a alma veio contar pra ele que que tinha dinheiro

Fonte: Borges (em andamento)

Na narrativa DRMZP29, o informante relata o aparecimento da alma a quem o enterro pertence, a qual veio revelar o enterro e oferecê-lo ao escolhido.

Quando o tesouro não é revelado ao escolhido por meio de sonhos ou visões, o próprio enterro pode revelar-se. Nesse caso, trata-se da manifestação, que também está diretamente relacionada à ligação existente entre o narrador e a terra, pois, quando o ouro entra em contato com a terra, acredita-se que ele fica encantado, obtendo vontade própria, revelando-se a quem se achar merecedor dele, declara Fernandes (2007). Por isso é comum, em algumas narrativas, o enterro aparecer para o escolhido e desaparecer na presença de outras pessoas. Há, também, casos em que o enterro se revela por meio de labaredas, caixão ou luzes que chamam a atenção do escolhido, como no trecho abaixo:

Quadro 3 – Trecho correspondente à parte invariável Manifestação da narrativa RMMIP09

Invariável	Variável
Manifestação	olha eu tenho uma prima que ela tava dormindo bem aqui el ela tinha uma uma casa dela aí e o marido dela saiu que foi caçar e ela ficô cum o o os menino que ela tinha e quando foi robando umas tantas horas da noite ela olhô inxergô um caxão aquele caxão tava tudo aluminado aquele caxão e aí chamavu ela pra lá pra ela que fusse buscar uma riqueza que tinha lá pra ela

Fonte: Borges (em andamento)

No trecho da narrativa RMMIP09, o enterro revela-se por meio da manifestação de um caixão. Essa aparição já está ligada à provação, pois o escolhido precisa ter coragem para olhar e ir até o caixão buscar o tesouro.

A marcação é outra parte que pode acontecer de duas maneiras: geograficamente, em que o dono do enterro conta ao escolhido onde está o tesouro; simbolicamente, com o ato de marcar, batizar o enterro, para que este perca o encantamento e possa ser usufruído pelo escolhido. No quadro 4, a narrativa MNFZP30 descreve o local onde o enterro foi encontrado:

Quadro 4 – Trecho contemplando a marcação geográfica na narrativa MNFZP30

Invariável	Variável
Marcação	e aí lá eles subiram e tinha um bacuri grande bacurizeiro grande

Fonte: Borges (em andamento)

O quadro 4 ilustra uma marcação geográfica. Nesse tipo de marcação, geralmente há elementos da natureza, como árvores e igarapés. Já a marcação simbólica é uma espécie de provação, pois, muitas vezes, se o enterro não é batizado, some do local.

Quadro 5 – Trecho contemplando a marcação simbólica na narrativa BFFTL26

Invariável	Variável
Marcação	pra ela levar ninguém, era só ela, aí levava um bico de vela pra ela acender lá naquele lugar, dipois ela cavar, né? que era pra poder batizar diz que, era moeda que de ouro que tinha lá, aí ela pegu, foi, chegou lá levou mesmo o bico de vela, acendeu

Fonte: Borges (em andamento)

Um exemplo de marcação simbólica é o presente na narrativa BFFTL26, já mencionada, na qual o batismo do enterro deve ser feito acendendo uma vela, só assim o enterro perderá o encanto e poderá ser retirado.

Também há uma parte chamada de Provação. Nesse caso, o escolhido passa por testes para provar que é merecedor do tesouro. A honestidade e a moralidade do escolhido são testadas, especialmente em casos em que o tesouro deve ser dividido, ou quando o dono do enterro pede para que se celebre uma missa em seu nome, a fim de libertar a sua alma e entregá-la ao descanso eterno. A coragem é a principal virtude que comprova esse merecimento, pois, entre o percurso da provação até o desenterro, podem acontecer aparições de seres sobrenaturais, vozes ou gemidos, como na narrativa RRFIP10, na qual a provação é seguir uma galinha choca que sairá de um pote.

Quadro 6 – Parte invariável Provação da narrativa RRFIP10.

Invariável	Variável
Provação	tu olha assim pro lá de cima vai se aproximar uma galinha choca lá, ela vai sair da boca dum pote essa galinha choca, e aí mas tu num deixa ela te beliscar que pra onde ela ir tu segue atrás dela, que pra lá tá os teu tá os teus bem

Fonte: Borges (em andamento)

No trecho da narrativa RRFIP10, o escolhido deve passar pela provação de seguir uma galinha choca e não se deixar ser beliscado por ela, só dessa maneira conseguirá encontrar o tesouro. Essa provação testa a coragem e obediência do escolhido.

Por fim, o desenlace é considerado o desfecho da história, o qual pode ser positivo ou negativo. Nessa parte se descobre o que aconteceu com o escolhido e o tesouro: o escolhido pode obter êxito, enriquecendo e mudando de vida, ou perder o tesouro, por não conseguir passar pela provação. No quadro 7, a narrativa coletada na comunidade de Mola traz o desenlace positivo, em que o escolhido fica rico com a retirada do enterro.

Quadro 7 – Trecho da narrativa JDMMP23 correspondente à parte invariável Desenlace.

Invariável	Variável
Desenlace	fiz o interru dela e ficaru com a riqueza, tava bem cheio de uru a lata, e olha até hoje, Bena, essa família são, morreu os velho vai ficando pros novos, até hoje são rico

Fonte: Borges (em andamento)

No desenlace da narrativa supracitada, o resultado foi positivo, a retirada do tesouro possibilitou a mudança de vida de uma família inteira. Esse tipo de desenlace, confirma, mais uma vez, o aspecto social presente nas narrativas, pois, muitas vezes, os ouvintes dessas narrativas são pessoas de condições financeiras desfavoráveis.

Fernandes (2007) afirma que todas essas seis partes das narrativas de enterro compreendem a consciência linguística do narrador, pois

se o narrador apresenta uma consciência linguística que o orienta na construção da narrativa durante a *performance* e se as partes são concatenadas de modo a formar a trama, a narrativa oral, em decorrência das variáveis e invariantes, da situação performática e da memória oral, também apresentará significados diferenciados. (FERNANDES, 2007, p. 283).

Dessa forma, a (re)significação dessas narrativas implica a mudança de sentido, pois a intenção do narrador modifica o relato, para que este não se torne repetitivo.

1.2 AS NARRATIVAS DE ENTERRO NO PB

Três estudos importantes sobre as narrativas de enterro no PB são: i) o de Fernandes (2007) sobre as narrativas de enterro pantaneiras; ii) o de Cruz e Simões, Cruz (2009) relativo às narrativas de enterro do acervo IFNOPAP; e iii) o de Borges (em andamento) sobre as narrativas quilombolas de Cametá, os quais serão descritos em seguida.

1.2.1 As narrativas de enterro pantaneiras (FERNANDES, 2007)

O primeiro estudo a descrever e propor uma estrutura formal para as narrativas de enterro foi Fernandes (2007), que analisou 27 narrativas orais pantaneiras e objetivou investigar a cultura oral pantaneira.

No que diz respeito às narrativas de enterro, Fernandes (2009) estudou a atualização e ressignificação das narrativas orais pelo narrador, as quais permitem a continuidade da tradição oral. Dentre os objetivos da pesquisa, juntamente com outros professores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, o principal foi a criação de um acervo audiovisual sobre cultura popular no Pantanal.

Após a coleta e análise das narrativas de enterro pantaneiras, Fernandes (2007) constatou que as narrativas de enterro se estruturavam por partes (origem, anunciação, manifestação, marcação, provação e desenlace) e que os significados das narrativas –

protoconto, explicativa, descritiva e logro – passam por atualizações que dependem da vontade do narrador. Esses resultados foram descritos detalhadamente nesta seção.

1.2.2 As narrativas de enterro amazônicas (CRUZ, 2007)

A narrativa de enterro também fora objeto de estudo de outro trabalho, o de Cruz (2009), primeiro estudo que aplicou a proposta de Fernandes (2007) às narrativas amazônicas.

Para compor seu *corpus*, Cruz e Simões, Cruz (2009) selecionou 20 narrativas de enterro do acervo do IFNOPAP. Após a seleção, a autora analisou cada uma individualmente, aplicando-lhes a estrutura proposta por Fernandes (2007) para as narrativas de enterro pantaneiras. Para isso, Cruz e Simões, Cruz (2009) utilizou um quadro com as partes invariantes (origem, anúncio, manifestação, marcação, provação e desenlace) e suas variáveis correspondentes, as quais são os trechos das narrativas em si.

Cruz e Simões, Cruz (2009) constatou que a estrutura estabelecida por Fernandes (2007) era também aplicável às narrativas amazônicas, ou seja, as partes que compunham a estrutura das narrativas pantaneiras também se faziam presentes nas narrativas amazônicas.

1.2.3 Narrativas de enterro das comunidades quilombolas de Cametá (BORGES, em andamento)

O *corpus* de Borges (em andamento) é proveniente de oito comunidades quilombolas do município paraense de Cametá: Bom Fim, Frade, Itabatinga, Itapocu, Laginho, Mola, Taxizal e Tomázia. As narrativas foram registradas por meio de gravação em áudio e vídeo. O *corpus* é composto por 32 narrativas (quatro narrativas de cada comunidade: duas femininas e duas masculinas). Cada narrativa recebeu um código de acordo com as iniciais do nome do informante, sexo, código da comunidade, significado e numeração. A tabela 1 contém amostra estratificada do *corpus* de Borges (em andamento):

Tabela 1 – Amostra estratificada do *corpus* de Borges (em andamento)

NARRATIVAS DE ENTERRO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CAMETÁ			
Comunidade	Femininas	Masculinas	Total
Bom Fim	2	2	4
Frade	2	2	4

Itabatinga	2	2	4
Itapocu	2	2	4
Laguinho	2	2	4
Mola	2	2	4
Taxizal	2	2	4
Tomázia	2	2	4
Total	16	16	32 narrativas

Fonte: Borges (em andamento)

O trabalho de Borges (em andamento) tem como objetivo geral analisar o papel das características prosódicas, verbo-gestuais e visual-corporal nas narrativas de enterro quilombolas da Microrregião de Cametá. Os objetivos específicos são: a) aplicar o modelo proposto por Fernandes (2007) às narrativas de enterro quilombolas para a descrição de sua estrutura formal; b) analisar acusticamente o papel dos parâmetros físicos de frequência fundamental, duração e intensidade na caracterização dos elementos prosódicos na delimitação das partes da narrativa de enterro; c) analisar perceptualmente os papel dos parâmetros físicos de frequência fundamental, duração e intensidade na caracterização dos elementos prosódicos na delimitação das partes da narrativa de enterro; d) estabelecer o papel de cada aspecto prosódico na delimitação das partes da narrativa de enterro; (e) identificar padrões verbo-gestuais e visual-corporal nas partes da narrativa; f) descrever as funções desses elementos no gênero comunicativo.

O presente trabalho, assim como Cruz e Simões, Cruz (2009), vai verificar a aplicação da estrutura proposta por Fernandes (2007) às narrativas amazônicas, desta vez, às narrativas quilombolas do *corpus* de Borges (em andamento), que será descrito na seção seguinte.

2 METODOLOGIA

O *corpus* utilizado para o presente trabalho, como já fora dito, foi emprestado de Borges (em andamento). Entretanto, selecionamos narrativas de apenas quatro comunidades: 1) Itabatinga; 2) Itapocu; 3) Mola; 4) Tomázia, das oito comunidades *locus* da pesquisa de Borges (em andamento). Portanto, o *corpus* deste trabalho constitui-se de 16 narrativas, sendo oito femininas e oito masculinas.

Para a organização das narrativas foi utilizada a mesma codificação definida por Borges (em andamento): As duas primeiras letras do código das narrativas correspondem ao nome do informante; a terceira letra informa o sexo, feminino (F) ou masculino (M); a quarta letra do código é correspondente à comunidade: Itabatinga (I), Itapocu (C), Mola (M) e Tomázia (Z); a quinta letra informa o significado da narrativa: protoconto (P), explicativa (E), descritiva (D) e logro (L). Tem-se, então, o *corpus* no quadro 8:

Quadro 8 – Corpus

Item	Código	Localidade	Sexo do Narrador	Tema da Narrativa	Duração da gravação
1	RMMIP09	Itabatinga	Masculino	O caixão aluminado	1'43'
2	RRFIP10	Itabatinga	Feminino	A galinha choca	1'75"
3	MRMIP11	Itabatinga	Masculino	Os sete frades	5'49"
4	RSFIP12	Itabatinga	Feminino	Os tachos	93"
5	JAMCP13	Itapocu	Masculino	A lata com o tesouro	2'22'
6	MAFCP14	Itapocu	Feminino	A luz azul do igarapé	5'08"
7	JPMCD15	Itapocu	Masculino	A âncora e a corrente de ferro	1'59"
8	GSFCP16	Itapocu	Feminino	Herança da avó	55"
9	BDMMP21	Mola	Masculino	Prova de coragem	2'89"
10	ITFMP22	Mola	Feminino	Bacurizeiro	3'14"
11	JDMMP23	Mola	Masculino	Lata de dois frascos	3'23"
12	DBFMP24	Mola	Feminino	O fogo	2'39"
13	DRMZP29	Tomázia	Masculino	O vendedor que ficou rico	1'83"
14	MNFZP30	Tomázia	Feminino	A garrafa com dinheiro	1'68"
15	DBMZP31	Tomázia	Masculino	Ambição	51"
16	DMFZE32	Tomázia	Feminino	O pretinho	1'08"

Fonte: Borges (em andamento)

O quadro 8 apresenta o *corpus* do presente trabalho, dividido por comunidades, sendo assim, o *corpus* é formado por 16 narrativas provenientes de quatro comunidades quilombolas do município de Cametá-PA.

Após a seleção e codificação das narrativas, procedeu-se à transcrição dos áudios, seguindo a Teoria de Conversação (MARCUSCHI, 2001). Posteriormente, as partes da

estrutura da narrativa foram distribuídas em um quadro, conforme metodologia adotada por Borges (em andamento), para que cada narrativa fosse analisada individualmente. No quadro 9, pode-se observar a divisão em partes.

Quadro 9 – Partes das narrativas propostas por Fernandes (2007), o qual será usado na análise da estrutura das narrativas de enterro quilombolas

Invariáveis	Variáveis
Origem	
Anunciação	
Manifestação	
Marcação	
Provação	
Desenlace	

Fonte: Borges (em andamento)

No quadro 9, a coluna denominada “Invariáveis” contém as partes da estrutura sugerida por Fernandes (2007), e a coluna intitulada “Variáveis” foi preenchida com os trechos da narrativa em si. Após a estruturação de cada uma das 16 narrativas, será preenchido um quadro geral, contendo a ocorrência de cada parte da estrutura das dezesseis narrativas do *corpus*.

Além da análise das ocorrências das partes nas narrativas de enterro quilombolas, ainda será feita a comparação entre a estrutura das narrativas de Fernandes (2007) e de Cruz e Simões, Cruz (2009), à estrutura das narrativas de enterro do *corpus* de Borges (em andamento).

3. ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS NARRATIVAS DE ENTERRO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BAIXO TOCANTINS

Após a aplicação da estrutura das narrativas de enterro apontada por Fernandes (2007) às narrativas de enterro das comunidades quilombolas de Cametá-PA, concluímos, tal como o estudo de Cruz e Simões, Cruz (2009), que a estrutura de Fernandes (2007) é corretamente aplicável às narrativas de enterro quilombolas. Sendo assim, mostraremos abaixo a ocorrência de cada parte da estrutura nas narrativas do *corpus* deste trabalho.

A origem já se mostrou como parte facultativa das narrativas de enterro, pois acontece raras vezes nas narrativas analisadas, e a sua ausência não afeta a identificação da narrativa de enterro. No *corpus* de Borges (em andamento) fora encontrada em apenas duas

narrativas, na comunidade de Mola, uma com informante do sexo feminino e outra com informante do sexo masculino.

A anúncio foi encontrada em metade das narrativas analisadas, duas em cada uma das quatro comunidades, enquanto a manifestação ocorreu em sete das dezesseis narrativas analisadas.

A marcação ocorreu em quinze das dezesseis narrativas quilombolas, sendo a parte mais recorrente. A provação se fez presente em dez narrativas do *corpus*, sendo mais recorrente na comunidade Itabatinga, na qual todas as quatro narrativas apresentaram essa parte.

O desenlace foi encontrado em quatorze narrativas, a segunda parte com maior índice de ocorrência nas narrativas de enterro quilombolas de Cametá.

Tabela 2 – Ocorrência das partes da estrutura nas narrativas de enterro quilombolas

Invariável	Narrativa	Localidade	Ocorrência Geral (%)
Origem	ÍTFMP22/JDMMP23	Mola	12,5%
Anúnciação	RRFIP10/MRMIP11/ GSFCP16/ JAMCP13/ ITFMP22/ BDMMP21/ DRMZP29/ DBMZP31	Itabatinga/Itapocu/ Mola/Tomázia	50%
Manifestação	RSFIP12/ RMMIP09/ MAFCP14/ DBFMP24/JDMMP23/ MNFZP30/ DMFZE32	Itabatinga/Itapocu/ Mola/Tomázia	44%
Marcação	RRFIP10/ RSFIP12/ MAFCP14/ GSFCP16/ ITFMP22/ DBFMP24/ MNFZP30/ DMFZE32/ RMMIP09/ MRMIP11/ JAMCP13/ JPMCD15/ BDMMP21/ JDMMP23/ DRMZP29	Itabatinga/Itapocu/ Mola/Tomázia	94%

Provação	RRFIP10/ RSFIP12/ MAFCP14/ ITFMP22/ MNFZP30/ RMMIP09/ MRMIP11/ JAMCP13/ BDMMP21/ DBMZP31	Itabatinga/Itapocu/ Mola/Tomázia	62,5%
Desenlace	RRFIP10/ RSFIP12/ MAFCP14/ GSFCP16/ ITFMP22/ DBFMP24/ MNFZP30/ RMMIP09/ MRMIP11/ JAMCP13/ BDMMP21/ JDMMP23/ DRMZP29/ DBMZP31	Itabatinga/Itapocu/ Mola/Tomázia	87,5%

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, concluímos que a marcação foi a parte mais recorrente nas narrativas de enterro quilombolas, seguida do desenlace. A provação foi a terceira parte mais recorrente, seguida da anunciação. A manifestação teve o penúltimo menor índice de ocorrência nas narrativas de enterro quilombolas. A origem, como já citado, teve a menor ocorrência em comparação as outras partes.

4. COMPARAÇÃO DE DADOS

Comparando os resultados das análises do presente trabalho aos de Cruz e Simões, Cruz (2009) e de Fernandes (2007) foram observadas algumas diferenças na ocorrência das partes da estrutura. As seis partes que compõem a estrutura da narrativa de enterro foram encontradas nos três *corpus* aqui citados, porém, a origem foi bem mais presente nas narrativas pantaneiras, enquanto a marcação foi mais recorrente no *corpus* de Borges (em andamento) e de Cruz e Simões, Cruz (2009).

A anunciação, a manifestação e o desenlace apareceram mais nas narrativas de Cruz e Simões, Cruz (2009), do que nas narrativas de Borges (em andamento) e de Fernandes (2007). A provação ocorreu bem mais nas narrativas do *corpus* de Borges (em andamento) e de Cruz e Simões, Cruz (2009), do que nas narrativas pantaneiras.

Abaixo, colocamos a tabela 3 com a porcentagem da ocorrência de cada parte da estrutura nas narrativas dos *corpora* de Borges (em andamento), Cruz e Simões, Cruz (2009) e Fernandes (2007).

Tabela 3 – Comparação dos resultados das análises do *corpus* de Borges (em andamento), Cruz e Simões, Cruz (2009) e Fernandes (2007)

	BORGES (em andamento)	CRUZ (2009)	FERNANDES (2007)
Invariáveis	Ocorrência (%)	Ocorrência (%)	Ocorrência %
Origem	12,5%	10%	40%
Anunciação	50%	95%	35%
Manifestação	44%	100%	40%
Marcação	94%	95%	75%
Provação	62,5%	70%	30%
Desenlace	87,5%	100%	85%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Borges (em andamento)

Notamos que no estudo de Cruz e Simões, Cruz (2009), a anunciação e a manifestação podem acontecer na mesma narrativa, enquanto nas narrativas do *corpus* de Borges (em andamento), a ocorrência de uma parte exclui a ocorrência da outra, ou seja, quando a anunciação ocorre, a manifestação não ocorre, e vice-versa. Isso acontece porque há o entendimento de que essas duas partes são formas diferentes de revelar o enterro.

Conforme a tabela 3, percebemos que cada *corpus* se comportou de uma forma diferente no que diz respeito à ocorrência de cada parte da estrutura, isso acontece porque

a presença de enterros em contextos diferenciados deve ser entendida como uma constante atualização e (re)significação do arquétipo enterro, sendo entoado por diferentes vozes, por se ajustar a anseios coletivos de comunidades distantes do Pantanal, temporal e espacialmente (FERNANDES, 2007, p. 234).

Dessa forma, conclui-se que a comunidade a qual pertence o narrador e o contexto no qual se insere esse tipo de narrativa, são elementos fundamentais para o significado das narrativas de enterro.

CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo, como já mencionando, foi analisar as narrativas de enterro das comunidades quilombolas de Cametá, aplicando a estrutura das narrativas proposta por Fernandes (2007). Posteriormente, comparar os resultados às narrativas pantaneiras e amazônicas já estudadas.

Diante do exposto, constatamos que a estrutura das narrativas de enterro indicada por Fernandes (2007), ao analisar as narrativas pantaneiras, é perfeitamente aplicável às

narrativas de enterro das comunidades quilombolas do município de Cametá-PA. Todas as partes foram encontradas no *corpus* analisado.

Observamos que a origem é mais recorrente nas narrativas pantaneiras, enquanto a marcação e a provação são mais presentes nas narrativas do *corpus* de Borges (em andamento) e de Cruz e Simões, Cruz (2009). Nenhuma das partes da estrutura é considerada obrigatória, pois a ocorrência de cada uma delas depende do significado a ser ressignificado. Por exemplo, nas narrativas descritivas não há desenlace, pois o enredo não é o foco, enquanto no logro o desenlace é sempre o fato de o escolhido perder o tesouro para outra pessoa.

Percebemos que as narrativas de enterro são compartilhadas dentro das comunidades com o objetivo de repassar ensinamentos e conselhos de forma lúdica e poética. Sendo assim, as partes da estrutura vão surgindo de acordo com a intenção do narrador, o qual atualiza os significados conforme o contexto, gerando novas narrativas.

REFERÊNCIAS

BORGES, B. S. P. **Vai tirar um dinheiro que é teu**: caracterização prosódica e multimodal das narrativas de enterro. Tese (Doutorado em Letras) – UFPa/ILC/PPGL, Belém, em andamento.

CRUZ, I. S.; SIMÕES, M.P.S.G.; CRUZ, R. C. F. A estrutura das narrativas de enterro do acervo IFNOPAP. *In*: COLÓQUIO NACIONAL POÉTICAS DO IMAGINÁRIO: LITERATURA, HISTÓRIA, MEMÓRIA, 2009, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: UEA Edições, 2009. p. 251-265.

FERNANDES, F. A. G. **A voz e o sentido**: poesia oral em sincronia. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2001. p. 9-13.

A PRODUÇÃO TEXTUAL E A REIVINDICAÇÃO COLETIVA NO GÊNERO CARTA ABERTA

Ecília Braga de Oliveira (UFPa)

E-mail: eciliasim@hotmail.com

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPa)

E-mail: janibel8@yahoo.com.br

Rita de Cassia Damasceno Barbosa (UFPa)

E-mail: rcassiabarb@gmail.com

Resumo: Este artigo, resultante de trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Rede - PROFLETRAS, a partir de um estudo interdisciplinar, realizado na Universidade Federal do Pará, UFPa, campus Belém, na disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, envolveu estudantes da graduação e alunos do Ensino Médio, tem como objetivo o desenvolvimento da leitura e da escrita, tomando como ponto inicial a reflexão dos alunos a partir do problema apresentado, qual seja, o descarte irregular de resíduos sólidos em vias públicas de Belém. Por meio das ferramentas tecnológicas, os alunos tiveram acesso a informações que desencadearam em reflexões e debate, com o intuito final de produção de cartas abertas, que foram compartilhadas nas diversas redes sociais, ao mesmo tempo em que foram enviadas aos e-mails de seus destinatários finais: as autoridades competentes.

Palavras-chave: Produção textual; gênero; carta aberta.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma reflexão sobre a prática docente e a receptividade dos participantes da oficina de produção textual a partir da aprendizagem baseada em problema. Tal atividade foi desenvolvida com o gênero discursivo carta aberta por se tratar de um gênero que tem como principal característica informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar ou argumentar sobre determinado assunto, além de favorecer a reivindicação de um interesse coletivo, insere-se em uma perspectiva de letramento por apresentar intenção comunicativa e situação de interação social bem definidas. A proposta da oficina pautou-se nos ensinamentos de Braga (2013), que entende a educação como propulsora da participação social, assim:

Do ponto de vista educacional, o conceito de “participação social” constitui uma alternativa mais flexível e adequada. Esse conceito pressupõe a necessidade de se ampliar o universo referencial dos alunos de modo que, respeitando suas especificidades culturais, eles possam encontrar caminhos para entender a sociedade na qual se inserem e para saber se organizar como indivíduos ou grupos, de modo a intervir e gerar mudanças, reavaliando criticamente os discursos que determinam as condições de vida dos grupos sociais (BRAGA, 2013, p. 16).

É, portanto, papel da escola desenvolver projetos que garantam aos seus alunos a reflexão sobre a realidade que os cerca e, ao mesmo tempo, dar-lhes suporte para que, de alguma forma, possam interferir na sua realidade social.

Nesta perspectiva, Braga (2013) ressalta, dentre as suas propostas de ensino, a “Aprendizagem baseada em problemas”. Para a autora, é preciso considerar as questões complexas vividas pelos alunos, “os docentes colocam seus alunos frente a um problema real que apela diretamente aos interesses e preocupações da classe e espera-se que o processo de aprendizagem seja desencadeado pela busca de explicações, construção de indagações e/ou propostas de resolução para o problema eleito” (BRAGA, 2013, p. 66).

Na aprendizagem baseada em problema, “as intervenções educativas partem de um problema concreto específico do grupo de alunos ou sua comunidade: saneamento básico, violência, transporte público[...].” (BRAGA, 2013, p. 69). A autora explica que outras disciplinas podem e devem juntar-se à proposta no intuito de auxiliar a compreensão dos alunos dentro da sua área de conhecimento, para ajudar na construção das melhores propostas para a resolução do problema. No entanto, para o formato da oficina proposta, não contamos com a participação de professores de outras áreas. Segundo a autora, mais interessante seria se os alunos apontassem o problema a ser discutido, entretanto, para adequar ao tempo da proposta desta oficina e para seguir o roteiro, apontou-se antecipadamente o problema a ser tratado, que faz parte da realidade de toda a sociedade, portanto, contempla a teoria da aprendizagem baseada em problema, como passaremos a explicar.

Um problema bastante evidente que vem incomodando os moradores de Belém é o descarte irregular e o acúmulo de resíduos sólidos em vias públicas. Esse problema, que um dia foi localizado em alguns bairros periféricos, agora se expande por toda a cidade. Freire (2018) chama atenção para a necessidade de discutir com os alunos sobre os problemas que atingem suas comunidades, suas percepções acerca de seus direitos e do descaso do poder público, para ampliar seus saberes construídos na vivência em sociedade.

[...]uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã.” (FREIRE, 2018, p. 30).

Em razão da relevância dessa temática, pois atinge a vida de toda população belenense, é que pensamos ser ela bastante oportuna para embasar a presente oficina. Para

começar a refletir sobre a problemática, os participantes foram instigados a pensar, opinar, argumentar, a partir de questionamentos que circundam o tema e que afetam diariamente seus direitos, constitucionalmente instituídos, de cidadãos para que apresentem propostas de intervenção posteriormente.

A oficina foi realizada em etapas, durante as quais a turma foi dividida em grupos de alunos para, primeiramente, buscar as informações que lhes servissem de base para reflexão sobre o assunto, por meio de pesquisa às ferramentas tecnológicas – letramento digital - que estão presentes em diversas atividades nas sociedades modernas. É neste espaço digital que atualmente os alunos realizam a maior parte das leituras e das escritas, buscam respostas para suas dúvidas em uma aprendizagem de forma mais autônoma. De acordo com Xavier (2005),

A utilização dessas tecnologias como instrumentos pedagógicos desafiam os conceitos e as atividades de aprendizagem vigentes no que se refere à leitura e à escrita [...] Os usuários de Internet exercem ao mesmo tempo a função de leitor e autor, pois são eles mesmos que escolhem as informações que querem ler, clicando nos links presentes naquela página digital à espera de ser explorado (XAVIER, 2005, p. 6-7).

Para o autor, a escrita é uma colagem das leituras que realizamos, ou seja, para a escrita mobilizamos nosso repertório de conhecimentos construídos pelas nossas experiências de leitura; assim, o trabalho colaborativo na busca de informações, na interpretação desses conteúdos e a reflexão coletiva em busca de soluções disponibilizarão uma gama muito maior de informações que servirão de base para a produção escrita.

Para Braga (2013), as intervenções pedagógicas podem ser feitas em quatro frentes principais, levando-se em consideração a descrição feita das competências que tipificam os nativos digitais. São elas:

- a) Auxiliar os alunos a terem mais clareza de caminhos possíveis para buscar informações;
- b) Promover situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento das habilidades necessárias para as trocas e negociações inerentes ao processo de construções coletivas de conhecimento;
- c) Orientar seus alunos de modo a que sejam críticos em relação aos critérios que adotam no processo de seleção das informações que utilizam na construção de conhecimentos;
- d) Finalmente, agora mais do que nunca, é importante ao professor instigar em seus alunos reflexões de natureza ética que vão determinar, em última instância, sua participação na intervenção social. (BRAGA, 2013, p. 64-65).

Neste sentido, acreditamos que a intervenção pedagógica proposta aqui atende as quatro frentes principais consideradas pela autora, pois consta de nossa oficina auxiliar os alunos do seu início ao fim, propõe situações de aprendizagem que propiciam a construção

coletiva de conhecimento, orienta para a criticidade dos alunos, e os instiga a refletir sobre a realidade que os cerca para que sejam sujeitos ativos de intervenção social.

Espera-se, com esta proposta de ensino do gênero carta aberta, que, além de fazer o aluno refletir, argumentar e produzir um texto escrito argumentativo, tenha resultado efetivo como esclarecer e conscientizar a população, bem como provocar as autoridades competentes que têm o poder para resolver o problema.

1. O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE A ESCRITA?

Para Koch e Elias (2009), o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. Diante dessa diferenciação entre fala e escrita, infere-se que a fala emerge no próprio momento da interação, por estarem os interlocutores copresentes, há um maior dinamismo de reformulação; ao contrário do que acontece com o texto falado, na escrita, os contextos de produção e de recepção, em geral, não coincidem nem em tempo, nem em espaço, já que escritor e leitor normalmente não se encontram copresentes. Isso faz da produção textual uma atividade mais complexa, a qual demanda uma maior reflexão e tempo de planejamento, inclusive para a revisão já que é um texto mais monitorado.

Na obra *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (1986), a linguagem é vista como as particularidades discursivas que apontam um contexto mais amplo, extralinguístico. Assim sendo, se o comportamento humano é resultado de socialização particular, encoraja-nos a buscar atividades de produção que sejam prazerosas e produtivas para este aluno, a ponto de que o resultado dessa socialização mediada desenvolva uma escrita que lhe possibilite interagir em diferentes contextos sociais, sejam eles formais ou não. Para Bakhtin (1986),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Antunes (2003) alerta para a forma como o ensino de língua materna vem sendo desenvolvido nas salas de aula, com exercícios de repetição, listas de palavras e frases soltas que em nada correspondem às práticas de linguagem experimentadas socialmente. Para autora, “parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a *linguagem ao contrário*, ou

seja, a linguagem *que não diz nada*” (ANTUNES, 2003, p. 26), resultado de uma escrita descontextualizada, em que não se consideram os sujeitos, fundamentais para a interação e para a produção dos sentidos que resultam em um texto. Outro fator para o qual a autora chama atenção é a dificuldade que os alunos apresentam para escrever, destacando a necessidade de ampliação dos conhecimentos para terem o que falar/escrever nas mais variadas situações, o que neste trabalho foi proposto por meio de ferramentas tecnológicas pelo fato de serem o meio usual pelos quais interagem e se informam, além da necessidade de incorporar a tecnologia ao aprendizado da escrita, visto que o Brasil ocupa o segundo lugar dentre os países que mais acessam ambientes virtuais em 2019².

Assim como os autores citados linhas acima, Braga (2013) ressalta a importância em se considerar a realidade social do aluno e seu conhecimento prévio como conteúdo de aprendizagem, assim como também ressalta o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade na construção do conhecimento:

A aprendizagem baseada em casos e aprendizagem baseada em problemas são exemplos de iniciativas voltadas para a construção de aprendizagem centrada em questões complexas da vida real. [...] Questões da vida real envolvem um conjunto de fatores que só podem ser devidamente tratados em projetos interdisciplinares, que viabilizam análises mais abrangentes. A complexidade de tais problemas também demanda modos mais coletivos de estudo. (BRAGA, 2013, p. 65)

Na mesma obra, a autora destaca também o papel das tecnologias digitais como instrumentos essenciais na contemporaneidade para auxiliar na construção do conhecimento:

As máquinas estocam e acessam com facilidade e rapidez a quantidade de informação que quisermos. Assim “sábio” não é mais aquele que é “bem informado”, mas sim aquele que sabe construir, a partir de um conjunto diversificado de informações e meios, os conhecimentos necessários para a resolução de problemas específicos. (BRAGA, 2013, p. 61).

O que a autora afirma que propiciar uma aprendizagem baseada nas questões da vida real é uma necessidade que se faz necessário, caso contrário, cabe-nos uma pergunta intrincada: aprender para quê? Assim como ela, outros autores, dentre eles Paulo Freire (2018), acredita que a educação parte de uma concepção problematizadora, na qual o conhecimento resultante é crítico e reflexivo, trata de uma construção do saber libertadora, que forme o

² Pesquisa realizada pela empresa de pesquisa GlobalWebIndex e publicada na Revista Época NEGÓCIOS. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html>>. Acesso em 29 set. 2019.

aluno para o mundo e para a vida. Dessa forma, a educação é um ato político, sendo o ensino muito mais que a busca por uma profissão, sobretudo, a busca pela liberdade - também citada por Platão - cujos saberes essenciais à prática social e o exercício da cidadania, a qualificação profissional é parte desse processo, não o todo.

2. ESCRITA PARA QUÊ?

Produzir textos é considerado pelos alunos como a competência mais difícil no que concerne ao uso da língua materna, é o que mostram os indicadores de aprendizagem, Plano Nacional de Educação (2014), talvez por ser a que menos exercemos se compararmos à oralidade e à leitura. Entretanto, é cada vez mais urgente e necessário que nossos alunos façam uso das diversas modalidades da língua e isso requer um maior investimento em termos pedagógicos na educação básica. Como mostram os PCNs,

Quanto mais dominarmos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo. A atenção sobre aquilo que se mostra e como se mostra traz informação sobre quem produz e para que produz. (BRASIL, 2000, p. 21).

Assim, a escrita é um desafio a ser superado pela escola, primeiro por ser a habilidade que os alunos têm menos domínio, como mostram os indicadores da aprendizagem; segundo por possibilitar o acesso a múltiplos espaços sociais ao aluno que tem maior proficiência na língua materna. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014), 77,8% os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental saem com aprendizagem adequada em relação à leitura. Entretanto, no que tange à escrita, a representatividade é de apenas 65,5%. A análise dos dados leva-nos a entender que o discente já encontra no primeiro ciclo escolar uma limitação maior em escrever. Caso não busquemos estratégias para resolver tal déficit de aprendizagem, é bem provável que em ciclos posteriores essa dificuldade se agrave, visto que a aprendizagem é sistemática e processual.

Diante do que foi dito, ressaltamos a importância e a necessidade de os usuários da língua se apropriarem, com eficácia, dos recursos linguísticos empregados na produção textual. É fundamental tornar o aluno apto e proficiente a analisar, interpretar, compreender e produzir textos verbais, para que, desta forma, possam interagir socialmente, passando de passivo a um sujeito ativo.

A escrita é, para Vygotsky, uma ação que vai do social para o individual, pois é no intermim entre o processo de maturação e o contato com a escola que a escrita se desenvolve em sua maior parte, se não é na escola, é mais nas práticas de letramento com o outro. O signo linguístico é definido por Joaquim Matoso Câmara Junior, em sua obra Dicionário de Linguística e Gramática, como um símbolo, dêixis, uma designação simbólica e conceitual e está diretamente relacionado com a cultura, logo, a etnografia nos dá suporte para melhor compreender os sujeitos da pesquisa e seus signos. Já para Saussure, o signo é uma relação arbitrária entre significado e significante. A arbitrariedade é de âmbito cultural, escolhas aleatórias que foram convencionalizadas, uma vez determinado, será usado em práticas interativas diversas. Dessa forma, respeitadas as convenções, os signos e as estruturas de gênero ou tipologias discursivas uma competência que a escola deve ser explorada para que os alunos atinjam níveis linguísticos mais elevados. Já Para Bakhtin, a língua (e com ela os signos) está indissociavelmente ligada ao ser humano e a sua ação no mundo. Portanto, essa interação entre homem-ação-mundo é, também, a configuração que requer escrever textos. Cabe-nos perguntar por que e para que escrevemos textos. Para essa resposta buscamos respaldo na afirmação de Volochinov (2013):

A realidade objetiva histórica e natural torna-se tema de nossas palavras, enquanto signos ideológicos, A palavra como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva. Isso ocorre porque as relações de classe, refratando-se nas palavras, impõe-lhe certo sombreamento do significado, incluindo nela certo ponto de vista e dando-lhe certa avaliação (VOLOCHINOV, 2013, p. 200)

Isso significa que escrever textos é apropriar-se do signo e da linguagem em sua outra forma, desenvolvendo um estilo próprio em contexto específico. Dessa forma, as práticas de produção textual ressignificam a sua história, sem falar que o uso do signo está em todas as esferas ideológicas, fazer o melhor uso dele permitirá ao proficiente da escrita dialogar com vários aspectos da sua língua, ocupando diversa função social.

Em face ao que já foi exposto anteriormente, considera-se que o domínio da escrita tem relação com a plena participação social dos sujeitos. Quanto mais letrado, escolarizado, maiores serão as chances de o aluno defender o seu ponto de vista, além de partilhar seu conhecimento e visão de mundo, construindo seu próprio conhecimento, pois

A tarefa escolar é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade [...] quando o sujeito não percebe a relevância do ensino da escrita para suas necessidades reais, fica contaminado por desânimo exemplar. (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Cabe, portanto, à escola viabilizar esse aprendizado, desenvolver essa competência, pois embora ela não seja a única responsável pelo aprendizado, é a instituição vista como o lugar do aprender a aprender o valor do mundo e da própria história. O texto, como materialização máxima da língua e resultante de uma interação social, representa os lugares sociais dessa interação, o que numa perspectiva decolonial de educação, representa a assunção de postura crítica frente ao mundo, “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2018, p. 42), dando, assim, visibilidade e voz aos sujeitos, respeitando os saberes socialmente construídos com que chegam à escola. (CANDAU, 2018; FREIRE, 2018).

3. A ESCRITA BASEADA EM PROBLEMA NO GÊNERO DISCURSIVO “CARTA ABERTA”

Diferente do ensino tradicional em que o professor detinha todo o conhecimento e era o centro do processo ensino/aprendizagem, a aprendizagem baseada em problema (PBL) é voltada para transferência do aluno para o centro da atenção. Em essência, promove uma aprendizagem centrada no aluno, sendo os professores meros facilitadores do processo de produção do conhecimento. Nesse processo, os problemas são um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades de resolução. (BARROWS, 1986 apud SOUZA; DOURADO, 2015, p. 3)

Dessa forma, o aluno atua efetivamente na construção do seu aprendizado, são apresentados problemas reais do contexto dos alunos para que, em grupos, coletivamente, proponham soluções conduzindo pesquisas, unindo teoria e prática, aplicando os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos, aliado às tecnologias digitais para estimular a produção e a troca de conhecimentos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a prática de linguagem no campo atuação na vida pública deve proporcionar ao aluno explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis para engajar-se na busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade. A produção textual no gênero carta aberta encontra na aprendizagem baseada em problema os elementos do seu contexto de produção, que auxiliará a forma de organização do gênero:

- a) a representação de si mesmo, uma representação sobre o papel social que desempenha em uma determinada atividade social: a posição do cidadão que busca resolução para problemas que atingem sua comunidade;
- b) a representação de seus interlocutores e seus papéis sociais: as propostas de solução para os problemas apontam os interlocutores e seus papéis no contexto de solução de um problema, neste caso as ouvidorias da Secretaria Municipal de Saneamento - SESAN e do Ministério Público, órgãos responsáveis pela implementação das soluções;
- c) a esfera de circulação do texto: meios digitais;
- d) a finalidade: busca de solução para problemas que atingem a comunidade.

Discutir a realidade e escrever sobre ela é mais interessante que discorrer sobre algo vago, que não faz parte da realidade do aluno, visto ser o texto a materialização máxima da língua e resultante de uma interação social e representar os lugares sociais dessa interação. (Bakhtin, 1986). O gênero argumentativo “carta aberta”, tem como objetivo principal atingir um número máximo de pessoas através de um apelo, em que o emissor expõe sua preocupação a respeito de determinado assunto visando alertar, protestar, reivindicar. Apresenta a seguinte estrutura sequencial: título, introdução, desenvolvimento e conclusão.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A oficina foi desenvolvida em etapas adaptadas do roteiro para aprendizagem em problema. Na primeira etapa, a prática pedagógica se deu na divisão da turma em grupos de cinco pessoas, cada grupo criou uma pasta para salvar seus materiais de pesquisa e estudo. O problema foi apresentado e foi solicitado aos grupos que escrevessem uma carta aberta no editor de texto *Word*, posicionando-se sobre o acúmulo de resíduos sólidos nas vias públicas de Belém. As cartas foram salvas nas pastas e em seguida deu-se início a um debate que teve como objetivo despertar o interesse pela temática com questionamentos como: por que há tanto acúmulo de resíduos sólidos em várias partes da cidade; quem joga e por que joga; há alguma sanção prevista em lei para quem suja rua; quais as possíveis consequências do acúmulo; a coleta é feita regularmente e adequadamente; qual é o órgão responsável pela coleta em Belém; para onde é levado; é descartado e tratado adequadamente nesses locais; qual é o órgão responsável pela fiscalização dessa coleta, descarte e tratamento; o que dizem

as legislações sobre tratamento de resíduos sólidos; como esse problema pode ser resolvido; e outros mais que surgirem durante essa etapa.

Na segunda etapa da atividade, para a pesquisa do problema, buscou-se suporte na tecnologia da informação e comunicação como ferramenta a ser usada em sala de aula. O uso da tecnologia é tão importante que vai desde a um simples bate-papo nas redes sociais à produção e divulgação de conhecimentos. O uso de ferramentas digitais no ensino da leitura e da escrita é reconhecido pelo documento que classifica os campos do conhecimento em itinerário formativos – BNCC - como, por exemplo, linguagens e tecnologias, não há como a escola não reconhecer esses saber do domínio tecnológico no ensino-aprendizagem da língua materna, como cita Chagas:

A Internet pode hoje em dia ser usada pela escola como uma grande aliada. Essa ferramenta já é muito usada pelos jovens para se comunicar, pesquisar, fazer compras, expor suas opiniões, descobrir novidades, desenvolver redes de relacionamento, apenas como alguns exemplos. Essas capacidades por eles desenvolvidas, podem e devem ser trazidas para o ambiente escolar, desde que a instituição educacional esteja aberta a isso e esteja disposta a participar dessa evolução e queira realmente contribuir de forma efetiva para a formação desses indivíduos (CHAGAS, 2010, p. 4 apud DIAS; OLIVEIRA; FERREIRA, 2017, p. 2).

Os alunos se apropriaram de informações sobre o assunto por meio de pesquisa às ferramentas tecnológicas, consultaram notícias, reportagens, documentários, imagens, legislações, órgãos responsáveis pela coleta de resíduos, órgãos responsáveis pela fiscalização da coleta, órgãos de defesa do meio ambiente etc. Assim, exercitaram a leitura, a compreensão e a interpretação de informações de uma situação do mundo real, próxima da realidade dos participantes, refletiram sobre o assunto e pensaram conclusões a partir do conhecimento acumulado por meio das pesquisas que realizaram. O objetivo aqui foi construir conhecimento a partir das informações pesquisadas, tendo como prática pedagógica a pesquisa da temática do problema em diversas mídias digitais.

Na terceira etapa, a pesquisa foi socializada, debatida de forma grupal, com a ampliação do conhecimento pela troca de informação entre os grupos, agora como mais argumentos sobre o assunto. Foi necessário que o aluno percebesse a necessidade de conhecimentos para uma reflexão mais aprofundada, tomada de posicionamento diante do tema e uma visão crítica sobre o problema. Assim, leitura e escrita andam juntas, são atividades que se complementam, a leitura possibilitou aos participantes, coletivamente,

pensarem o problema, as propostas de solução e alternativas ambientais menos agressivas ao solo, bem como partilhar experiências.

A quarta etapa foi direcionada para o estudo do gênero, e a reescrita da carta aberta da primeira etapa da oficina. Após abordagem sobre o gênero, que constituiu-se de exposição por meio do *datashow*, com modelos de cartas abertas indicando os elementos que compõem a sua estrutura para auxiliar na escrita dos alunos, o mediador propôs que todas as ideias sobre a temática, que envolveram o detalhamento do problema e a proposta de intervenção de cada grupo, fossem redigidas em texto do tipo argumentativo, do gênero carta aberta. Os participantes tiveram a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento do gênero e da temática percorrida na oficina, tendo como prática pedagógica a escrita com um propósito: a reivindicação às autoridades competentes de melhorias de vida da coletividade.

Na etapa final, ocorreu o envio das cartas abertas. Após a conclusão das cartas, os participantes divulgaram suas produções em redes sociais e encaminharam para sites e e-mails de órgãos competentes: secretarias, ouvidorias, ministério público. O objetivo foi tornar as cartas abertas de conhecimento da sociedade, postadas nas diversas redes sociais, *blogs*, *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e enviadas por *e-mail* aos seus destinatários finais, quais sejam, as autoridades competentes que poderão resolver o problema reclamado, explorando canais de participação digital. As práticas pedagógicas do uso das ferramentas tecnológicas para enviar as cartas abertas é essencialmente uma conquista contemporânea.

CONCLUSÃO

O trabalho proposto teve um resultado tanto para o processo de ensino e aprendizagem que envolve professor-aluno quanto, e principalmente, para a sociedade, que poderá receber o retorno de uma educação comprometida e engajada com as questões sociais.

Percebemos, na construção desta oficina, “como a tecnologia traz para a prática pedagógica formas mais dinâmicas de implementar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender” (BRAGA, 2013, p. 58-59), e como as ferramentas tecnológicas podem contribuir, se estimuladas pelo professor, com o desenvolvimento da leitura de textos verbais, não-verbais ou mistos, como ocorreu na etapa em que os alunos são instruídos a pesquisar sobre a temática na internet, ao mesmo tempo em que contribui também para o desenvolvimento da escrita desses alunos, pois com base nos textos pesquisados e nos

modelos do gênero carta aberta apresentados pelo professor, foram capazes de produzir conhecimento e construir seus próprios textos, visando a um resultado prático posterior, quando as suas cartas chegarem ao conhecimento de seus destinatários.

O objetivo da oficina foi o desenvolvimento da leitura e da escrita, tomando como ponto inicial a reflexão dos alunos a partir do problema apresentado, o descarte irregular de resíduos sólidos em vias públicas de Belém, que na época era a problemática mais noticiada na mídia local pela possível desativação do aterro sanitário de Marituba e rescisão do contrato da empresa responsável pela coleta de resíduos com a prefeitura municipal.

A fase seguinte foi de escrita como rascunho do texto que virá após as informações adquiridas na etapa de leitura de textos na internet sobre o tema abordado. Dando sequência a uma nova discussão sobre as novas informações apropriadas. Em seguida a produção escrita, divulgação da produção e avaliação do encontro, considerando as características do lugar onde ela acontece.

A oficina foi finalizada com o encaminhamento da carta aberta aos sites e autoridades competentes responsáveis pela resolução deste problema grave sobre os resíduos sólidos. Além de contribuir para a formação de produtores de textos, a oficina trabalhou conceitos como direitos sociais e cidadania e, a partir daí, criar condições para mudar a realidade, finalidade expressa no gênero discursivo carta aberta.

Assim, forneceu dados para a investigação que culminou neste artigo, possibilitando uma reflexão sobre a prática docente e a receptividade dos participantes nas atividades de produção textual a partir da aprendizagem baseada em problema. Atividade regida pelo princípio da interação, a escrita requer a mobilização de conhecimentos prévios referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situações de comunicação. Aliada as novas tecnologias, vem viabilizando buscas rápidas, leituras direcionadas e a divulgação da produção em um cenário em que a comunicação digital é fundamental. Podemos dizer por fim que a produção textual na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas proporciona aprendizagens críticas, reflexivas e significativas para o aluno.

REFERÊNCIAS

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

BRAGA, Denise Bertoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas, São Paulo: Cortez, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3 ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da Criação Verbal**/ Mikhail Mjkhailovitch Bakhtin (tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – Coleção Ensino superior.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000 http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 08 de outubro de 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014. <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em 1 de mai. 2019.

CANDAU, V. M. F. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. *In*: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática Crítica Intercultural**. 2ª reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.

DIAS, Alderlyane de Oliveira, DIAS Francisca Auderlândia de Oliveira, FERREIRA Heraldo Simões. **A Tecnologia nas Aulas de Língua Portuguesa**. Revista Expressão Católica; v. 6, n. 1; Jan – Jun; 2017; ISSN: 2357-8483. <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2082/pdf>. Acesso em 8 out. 2019.

ÉPOCA, Pesquisa realizada pela A empresa de pesquisa GlobalWebIndex e publicada na **Revista Época Negócios**. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html>. Acesso em 29 set. 2019.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**, São Paulo, Editora Contexto, 2009.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. *Revista Holos*, Natal, v. 5, Ano 31, Vol. 5. 182-200, set. 2015. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>. Acesso em 8 out. 2019.

SEIDEL, Verônica Franciele; SILVA, Charlies Uilian de Campos. **O signo e seus conceitos: De Saussure a Bakhtin/Volochinov**. Revista Tabuleiro das Letras, Salvador, vol. 11, n. 2, p. 179-192, dez. 2017. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/4113/2746>. Acesso em 8 out. 2019.

A REALIZAÇÃO DE /E/ EM POSIÇÃO PRETÔNICA E TÔNICA NA VILA MARIPI (PORTO DE MOZ-PA): UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Beatriz Silva Alves (UFPA)

E-mail: beatrizsilvaalves1097@gmail.com

Bruno Rocha (UFMG)

E-mail: bbruno791@gmail.com

Resumo: Esse trabalho é uma investigação preliminar sobre a realização de /e/ em posição pretônica e tônica na fala da comunidade Vila Maripi, localizada no município de Porto de Moz, a partir de dados de uma informante idosa, do sexo feminino, com baixa escolaridade. Em particular, busca-se: (a) quantificar as ocorrências das variantes [i], [e] e [ɛ] em posição pretônica e tônica, verificando qual é a variante preferida em cada contexto; (b) identificar o espaço acústico das variantes [i], [e] e [ɛ] em posição pretônica; (c) verificar se a variante [e] em posição pretônica é mais centralizada que a mesma vogal em posição tônica.

Palavras-chave: Posição pretônica; Tônica; Maripi; Porto de Moz.

INTRODUÇÃO

Há, no estado do Pará, uma tradição consolidada de estudos sociolinguísticos conduzidos por grupos como o Projeto Norte Vogais (CRUZ, 2012) e o Projeto Geossociolinguística e Socioterminologia – GeoLinTerm¹. Muitos desses trabalhos se versam sobre a quantificação das variantes de vogais médias pretônicas e postônicas de comunidades urbanas e rurais, em diferentes regiões do estado. Mais recentemente, têm sido publicados estudos que fazem caracterizações acústicas de tais vogais. A seguir, serão apresentados alguns dados relativos à caracterização do /e/ pretônico no estado do Pará (1.1.1) e, em seguida, sobre a centralização da variante [e] em posição pretônica com relação à posição tônica (1.1.2).

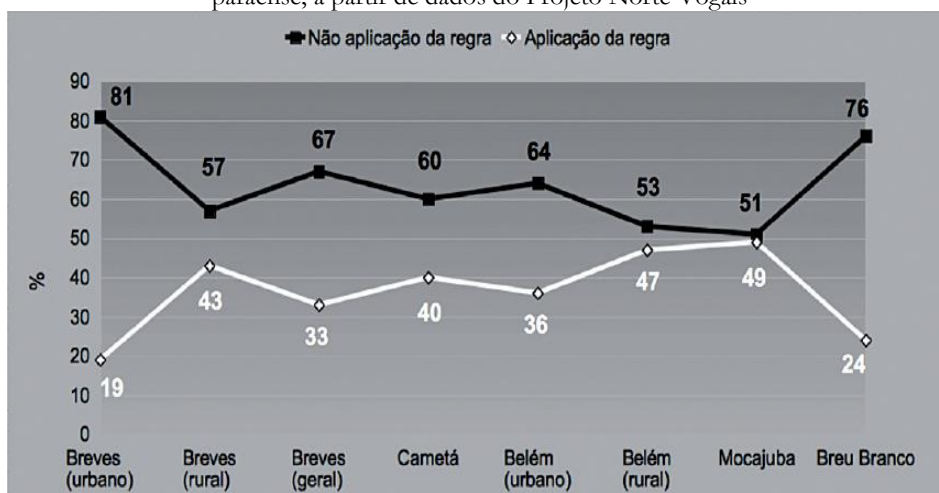
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO /E/ PRETÔNICO EM DIALETOS DO PARÁ

No artigo Vogais na Amazônia paraense, Cruz (2012) sintetiza um grande conjunto de pesquisas de cunho sociolinguístico sobre as vogais átonas e a nasalidade alofônica. Essas pesquisas, vinculadas ao projeto Norte Vogais e ao Diretório Nacional PROBRAVO,

¹ <https://www.geolinterm.com.br>

contemplam 8 dialetos da região, a saber, Breves (urbano, rural e geral), Cametá, Belém (urbano e rural), Mocajuba e Breu Branco. Com relação às pretônicas, a autora observa que há uma tendência à manutenção das vogais intrínsecas, em oposição ao alteamento, conforme mostrado pelo Gráfico 1. Ainda, segundo Cruz, esse conjunto de pesquisas indica que o alteamento das médias em posição pretônica deve-se ao fenômeno de harmonização vocálica com relação à vogal tônica e à sílaba imediata.

Gráfico 1 – Tendência de não aplicação da regra de alteamento das vogais médias pretônicas na Amazônia paraense, a partir de dados do Projeto Norte Vogais

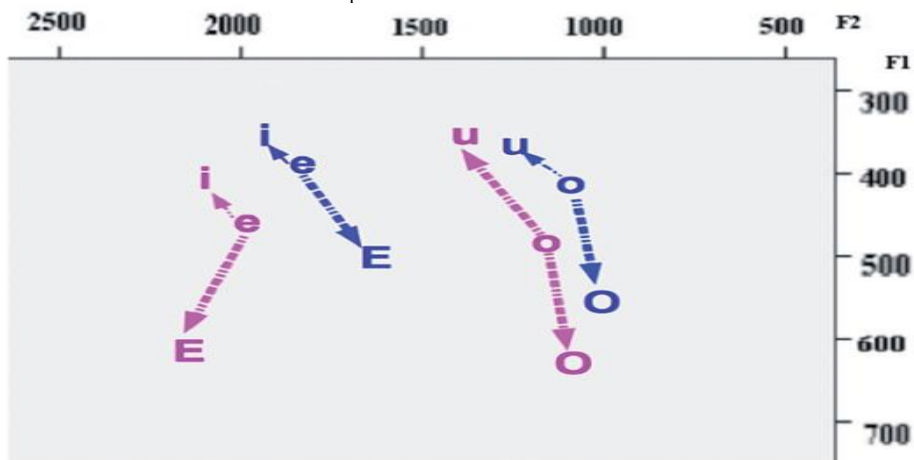


Fonte: Cruz (2012, p. 958), adaptado de Cruz (2012, p. 203)

Esses resultados, como nota Cruz, contradizem a observação de Antenor Nascente (1953) de que os dialetos falados no Norte e Nordeste do país se distinguiriam dos dialetos do Sul e Sudeste com relação à realização das vogais pretônicas. De acordo com Nascente, os dialetos das regiões Norte e Nordeste seriam caracterizados pelo abaixamento das pretônicas mediais, diferentemente do que pode ser observado nos dados do projeto Norte Vogais.

O trabalho de Cruz (2012) também empreende uma análise acústica preliminar sobre a realização das médias pretônicas, com base na fala lida de dois informantes de Belém. Com relação às vogais médias anteriores, tanto na fala feminina quanto na masculina, observa-se que o espaço acústico de [i] se aproxima do espaço de [e], ao passo que ambas se distanciam de [ɛ], sobretudo no eixo de F1.

Gráfico 2 – Espaço acústico das vogais médias pretônicas, com base na média dos valores de F1 e F2 obtidos para cada informante



Fonte: Cruz (2012, p. 996), adaptado de Cruz (2012, p. 203)

Souza (2015), em sua dissertação de mestrado, faz um estudo sociofonético sobre o sistema vocálico do português de Barcarena-PA, baseando-se em dados de 18 informantes, estratificados por sexo (homens e mulheres), faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 45 anos e acima de 45 anos) e escolaridade (nível, fundamental, médio e superior). A autora atesta a existência de quatro variantes para as vogais médias, tal qual observado pelos estudos de Cruz *et al.* (2012), referente à fala de Belém, e de Moraes (2014), sobre a fala de Cametá. São elas: o alteamento, a manutenção, o abaixamento e o enfraquecimento/apagamento da vogal. A partir da análise das três primeiras variantes, a autora observa que a manutenção da vogal é preferida tanto por falantes do sexo feminino quanto masculino, seguida do alteamento e, por fim, do abaixamento – [e, o], [i, u] e [ɛ, ɔ], respectivamente. A tabela a seguir reporta o número de ocorrências de cada variante e os valores dos formantes F1 e F2 (média e desvio padrão) de acordo com o sexo do informante.

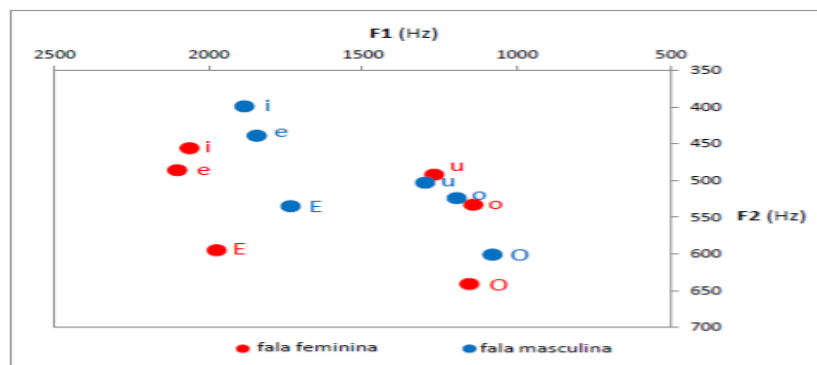
Tabela 1 – Número de ocorrências e valores de F1 e F2 (média e desvio padrão) das vogais médias pretônicas na fala de Barcarena

Variante	Nº de ocorrências		Média				Desvio			
			F1		F2		F1		F2	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
i	45	70	399	456	1884	2062	62	49	245	277
e	146	101	439	486	1844	2102	45	52	153	238
E	22	27	535	595	1734	1974	47	75	102	189
O	29	41	601	641	1079	1154	41	81	159	149
o	113	87	524	533	1195	1141	98	58	383	209
u	59	78	503	492	1297	1268	89	73	300	273

Fonte: Souza (2015, p. 40)

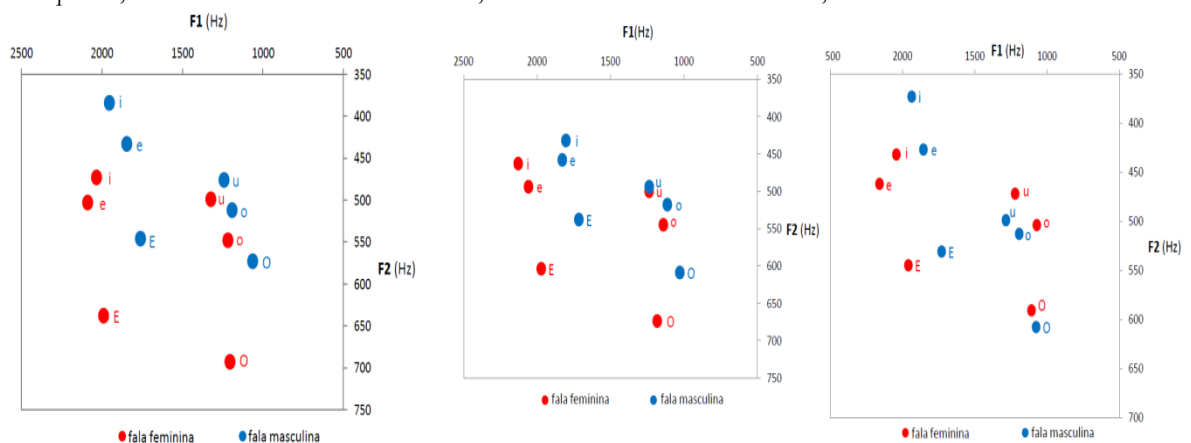
A autora observa que fatores como o sexo, a idade e a faixa etária influenciam no espaço acústico das variantes de /e/ e /o/. Falantes do sexo feminino apresentam centralização das variantes [i] e [u], ao passo que falantes do sexo masculino centralizam a variante [u], mas não o [i] (Gráfico 3). Com relação à faixa etária (Gráfico 4), observa-se os espaços acústicos das variantes de /e/ são mais bem delimitados na fala dos informantes acima de 46 anos. Ainda assim, há uma forte aproximação no eixo de F1 entre as variantes [i] e [e]. Além disso, a fala de mulheres a partir de 46 anos é aquela com maior grau de centralização no alteamento das médias pretônicas. Com relação à escolaridade (Gráfico 5), o espaço acústico de [i] e [e] de informantes com ensino fundamental são praticamente coincidentes em ambos os sexos. Independentemente do grau de escolaridade, a variante [ɛ] destaca-se expressivamente das demais no eixo de F1.

Gráfico 3 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas



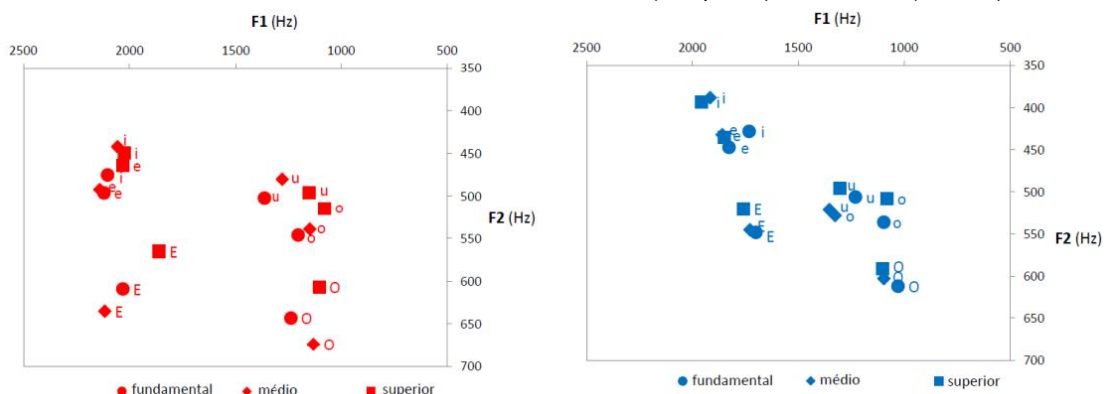
Fonte: Souza (2015)

Gráfico 4 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas, em função do sexo e da idade. À esquerda, falantes de 15-25 anos. Ao centro, falantes de 26-45 anos. À direita, falantes acima de 46 anos



Fonte: Souza (2015)

Gráfico 5 – Espaço acústico das variantes das vogais médias pretônicas em informantes em função do nível de escolaridade, em informantes do sexo feminino (à esquerda) e masculino (à direita)

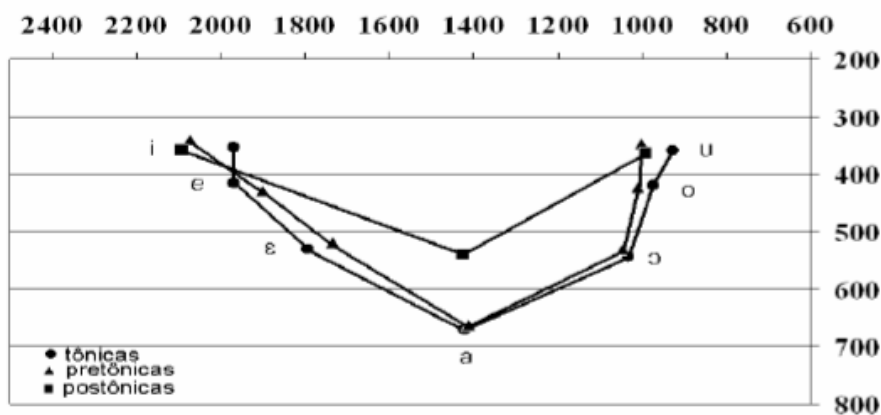


Fonte: Souza (2015)

1.2 ESPAÇO ACÚSTICO DE /E/ EM POSIÇÃO PRETÔNICA E TÔNICA

Moraes et al (1996), ao analisar dados das cinco capitais do projeto NURC (Recife, Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Porto Alegre), nota uma tendência de centralização das vogais átonas com relação às tônicas, no Gráfico 06. A única exceção diz respeito à vogal alta anterior, cuja realização tônica é mais posterior que as átonas. Em todos os outros casos, ocorre centralização das átonas em direção à vogal cardinal no eixo vertical (F1) e, de maneira mais expressiva, no eixo horizontal (F2).

Gráfico 6 – Caracterização das vogais tônicas, pretônicas e postônicas por média dos falantes, dos dialetos



Fonte: Moraes *et al.* (1996)

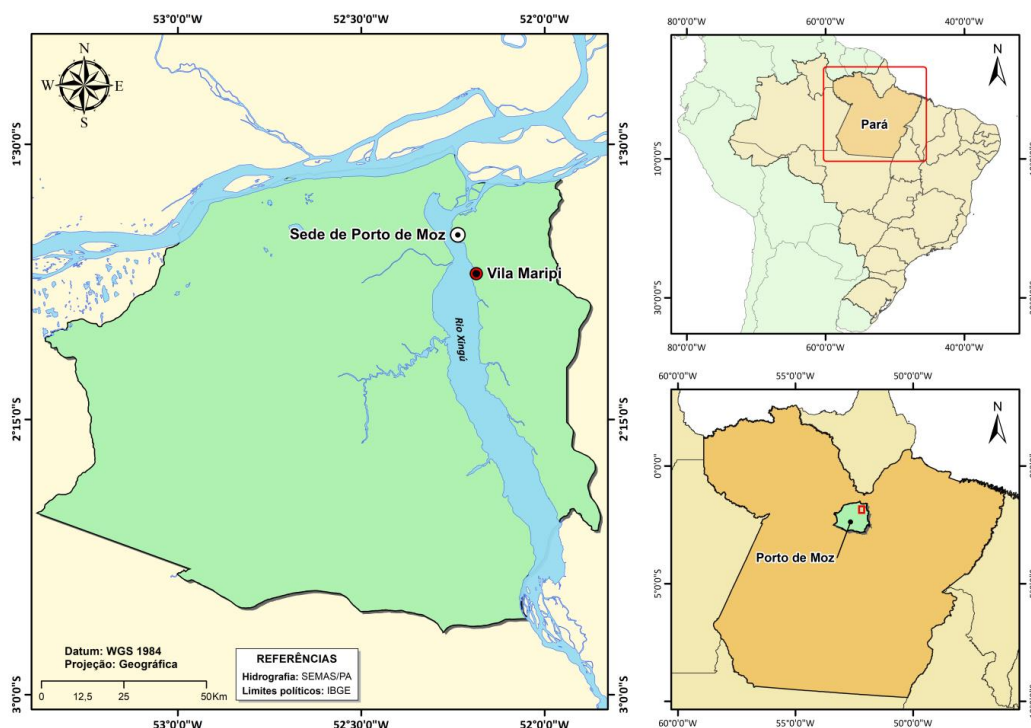
2. METODOLOGIA

2.1 A INFORMANTE, A SUA COMUNIDADE E O CORPUS DE ORIGEM DOS DADOS

Nesse estudo, foram analisados dados de uma gravação feita com uma moradora da comunidade Vila Maripi (Porto de Moz-PA). A Vila Maripi, também chamada de

Comunidade São Tomé, é uma comunidade localizada a 10 km da sede do município, existente há aproximadamente 108 anos (COSTA, 2017, p. 43), cujas atividades econômicas predominantes são o extrativismo madeireiro e a confecção de produtos derivados da mandioca, vendidos na feira urbana da sede. A comunidade também é marcada pela realização da festa de Santa Luzia, organizada anualmente pelos seus moradores (CARDOSO; SOUZA, 2018; CARDOSO, 2018).

Figura 1 – Mapa de localização da Vila Maripi (Porto de Moz – PA)



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A falante analisada é idosa, aposentada e mora na Vila Maripi desde criança. Na gravação, a informante relata aos pesquisadores as suas experiências como parteira, ofício que aprendeu com a avó e praticou ao longo de sua vida. Essa gravação integra o Corpus Oral de Porto de Moz – COFAMOZ, um *corpus* ainda em compilação, coordenado por Bruno Rocha (UFMG), que visa retratar a fala espontânea² do município, com ênfase na Vila Maripi.

Inspirado pelos *corpora* C-ORAL-BRASIL (RASO; MELLO, 2012) e C-ORAL-ROM

² Por *fala espontânea* (NENCIONI, 1983), entende-se a fala não programada, caracterizada por: a) interações multimodais face a face; b) referência intersubjetiva ao espaço dêitico; c) programação mental contemporânea à verbalização; d) comportamento linguístico imprevisível.

(CRESTI; MONEGLIA, 2005), o COFAMOZ tem um enfoque na representação da variação diafásica (ou seja, variação de situações comunicativas; BERRUTO, 1993) presente na fala espontânea. Até o momento, o corpus registra situações como: merendeiras preparando o almoço em uma escola, amigos jogando dominó, faxineiras limpando uma sala de aula, casal preparando farinha de mandioca em uma casa de farinha, moradores relatando experiências passadas em suas vidas. Todas as gravações foram feitas com equipamentos de alta resolução, a saber, dois conjuntos de microfones de lapela sem fio Sennheiser EK100/SK100 e um gravador Tascam DR-100 MKII. O uso desses equipamentos garante liberdade de movimento aos participantes, ampliando significativamente o espectro de situações cotidianas que podem ser gravadas e, ao mesmo tempo, preservando a espontaneidade das interações.

2.2 PROCEDIMENTOS RELATIVOS À QUANTIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS DAS VARIANTES DE /E/ EM POSIÇÃO PRETÔNICA

As primeiras atividades desse estudo consistiram em identificar itens lexicais com /e/ em posição pretônica e tônica nos seguintes contextos:

- a) Ataque consonantal, coda consonantal – Exemplo: f/e/rver, m/e/smo;
- b) Ataque consonantal, coda vocálica, em limite de sílaba seguida de consoante – Exemplo: d/e/gustar, m/e/lado;
- c) Ataque consonantal, coda vocálica, em limite de palavra seguida de consoante – Exemplo: pat/e/ de azeitona;
- d) Ataque consonantal, coda vocálica, em limite de palavra seguida de silêncio – Exemplo: pat/e/.

Em seguida, realizamos uma classificação perceptual de cada ocorrência selecionada, identificando a variante usada pela falante. Além disso, registramos as seguintes informações:

- a) realização fonética de todos os segmentos da palavra, de acordo com o alfabeto fonético da IPA;
- b) estrutura da sílaba em que se encontra a ocorrência (CV, CVC, CCV);
- c) transcrição ortográfica do enunciado em que a palavra se encontra.

2.3 PROCEDIMENTOS RELATIVOS À ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS

Para a análise acústica, foram selecionadas:

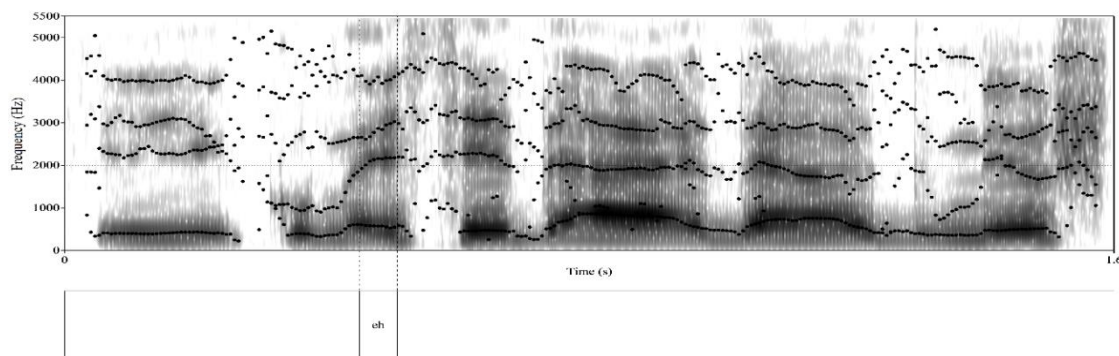
- 8 ocorrências de /e/ pretônico realizado como [i] (alçamento), em sílaba CV;
- 9 ocorrências de /e/ pretônico realizado como [e] (manutenção), em sílaba CV;
- 15 ocorrências de /e/ pretônico realizado como [ɛ] (abaixamento), em sílaba CV;
- 15 ocorrências de /e/ tônico realizado como [e] (manutenção), em sílaba CV.

Em seguida, efetuamos a extração automática de F1 e F2 dos 50% centrais da vogal, no *software* Praat (BOERSMA; WEENINK, 2019). Para tanto, adaptamos um *script* originalmente desenvolvido por Shigeto Kawahara e disponibilizado em seu site³. Em sua versão original, o *script* registra em uma tabela os valores de F1, F2 e F3 do ponto médio da vogal, bem como a duração da vogal. Na versão adaptada para esse trabalho, o *script* registra os valores de F1 e de F2 dos 50% centrais da vogal e a duração da vogal. Além disso, gera uma imagem que sobrepõe os formantes ao espectrograma de banda larga do trecho analisado. Ademais, na versão adaptada, é possível especificar a frequência máxima usada para o cálculo dos formantes e o número de formantes a ser calculado pelo programa. A princípio, usamos a frequência máxima de 5.500Hz e 5 formantes, ajustando o número de formantes quando necessário.

A Figura 2 exibe uma das imagens geradas pelo *script* para uma ocorrência de /e/ analisada nesse estudo. A ocorrência em questão é o /e/ pretônico da palavra /comecei/, a qual foi realizada como [ɛ]. Nessa vogal, que aparece em destaque na imagem, considerou-se que o *script* pôde extrair os valores de F1 e F2 adequadamente, uma vez que os formantes calculados pelo Praat são compatíveis com a informação mostrada pelo espectrograma.

Figura 2 – Espectrograma de banda larga e formantes de uma ocorrência de /e/ pretônico pertencente à sequência *comecei da [i] da [i] dos meus*

FoF



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

³ <http://user.keio.ac.jp/~kawahara/scripts/get_formants_midpoint.praat>.

Após rodar o *script* para todos os dados, verificamos se, em cada vogal a ser analisada, havia sobreposição entre o espectrograma e os formantes. Nos casos em que não havia, ajustou-se manualmente o número de formantes de modo a gerar uma imagem em que houvesse sobreposição para, assim, extrair os formantes da vogal alvo.

Por fim, ressaltamos que, nessa fase do estudo, os dados não foram normalizados e ainda não passaram por um tratamento estatístico.

3. RESULTADOS

3.1 CLASSIFICAÇÃO PERCEPTUAL DAS OCORRÊNCIAS E QUANTIFICAÇÃO DAS VARIANTES

Foram identificadas 50 ocorrências de /e/ pretônico e 103 ocorrências de /e/ tônico, nos contextos especificados em 3.1. Esses dados foram classificados perceptualmente pelos autores e, em seguida, foi quantificado o número de ocorrências de cada variante em cada contexto.

Tabela 2 – Quantificação das variantes [i], [e] e [ɛ] da vogal /e/ em posição pretônica e tônica

	pretônica				tônica			
	i	e	ɛ	total	i	e	ɛ	total
Ocorrências	8	9	23	50	0	44	59	153
%	16	38	46		0	43	57	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A Tabela 2 mostra que, em contexto pretônico, a variante preferida pela falante é o abaixamento do /e/, com 46% das ocorrências, seguido da manutenção da vogal, com 38%, e do alçamento, com 16%. Esses dados apontam uma tendência diferente daquela observada por SOUZA (2015) para a variedade de Barcarena – PA. Ao estudar o mesmo fenômeno, a autora constatou que [e] é a variante a variante mais recorrente naquela comunidade linguística, seguida de [i].

Com relação ao /e/ tônico, o abaixamento da vogal média tônica corresponde a 57% do total de ocorrências, seguido pela manutenção da vogal, com 44%. Não foram encontradas ocorrências de alçamento do /e/ tônico nas 153 vogais analisadas.

Antes de passar à análise acústica, cumpre observar alguns vieses que podem ter influência sobre a quantificação das variantes aqui apresentada:

- a) A análise aqui apresentada se restringe a poucas ocorrências de cada variante, sendo possível que a proporção das variantes mude expressivamente quando tivermos coletado um número maior de ocorrências;
- b) O conjunto de dados usado nesse estudo inclui, por vezes, mais de uma realização do mesmo lexema. Efetivamente, 5 das 8 ocorrências da variante [i] foram encontradas em diferentes realizações do verbo *conseguir*. Assim, é possível que os dados reflitam a influência do item lexical sobre a escolha da variante adotada;
- c) Até o presente momento, não foi feita uma análise dos dados considerando o peso do contexto fonético para a escolha da variante.

Apesar dessas limitações, cumpre notar que outros três informantes registrados pelo COFAMOZ apresentam as mesmas tendências aqui apresentadas. Trata-se de dois homens e uma mulher, todos idosos, aposentados e com baixa escolaridade, os quais vivem na Vila Maripi desde jovens. Os dados desses informantes não serão analisados em detalhes nessa instância e serão usados tão somente para ilustrar como a preferência pela variante [ɛ] não é idiossincrática da falante que está sendo analisada no presente estudo. A tabela seguir mostra a distribuição das variantes de 170 ocorrências de /e/ pretônico desses três informantes.

Tabela 3 – Quantificação das variantes [i], [e] e [ɛ] da vogal /e/ em posição pretônica em outros falantes da Vila do Maripi

	i		e		ɛ		Total
	Ocorr.	%	Ocorr.	%	Ocorr.	%	Ocorr.
Informante 1 (homem)	8	14	10	18	39	68	57
Informante 2 (homem)	12	16	28	38	34	46	74
Informante 3 (mulher)	3	8	10	26	26	67	39

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Ao todo, foram analisadas 32 ocorrências de /e/ pretônico, sendo 8 ocorrências da variante [i], 9 ocorrências de [e] e 15 ocorrências de [ɛ], como mostra a Tabela 4. Além disso, foram analisadas 15 ocorrências de /e/ tônico realizados como [ɛ], exibidas na Tabela 5. Ambas as tabelas mostram os valores de F1 e F2 de cada vogal, extraídos automaticamente pelo *script* adaptado para esse estudo, conforme explicado em 3.3.

Tabela 4 – Realizações de /e/ pretônico

Palavra	Variante	F1	F2
depois	i	422	2.283
depois	i	377	2.199
conferida	i	498	2.505
conseguia	i	392	2.116
conseguia	i	538	2.523
conseguia	i	508	2.206
conseguia	i	467	2.517

consegui	i	410	2.704
comecei	e	575	2.181
peço	e	521	2.012
peguei	e	542	2.374
chegava	e	564	2.149
comecei	e	554	2.066
peguei	e	502	2.348
cheguei	e	517	2.339
peguei	e	526	2.340
chegaram	e	516	2.215
recurso	ε	650	2.390
pegar	ε	712	2.292
atravessado	ε	584	2.148
enterrava	ε	658	2.112
enterrar	ε	656	1.926
enterrava	ε	690	2.120
enterrava	ε	703	2.117
diferente	ε	590	2.175
aperreado	ε	652	2.266
comecei	ε	572	2.144
levava	ε	550	1.793
pegar	ε	653	2.228
levar	ε	735	1.882
sossegada	ε	643	2.836
levar	ε	543	1.936

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Tabela 5 – Realizações de /e/ tônico

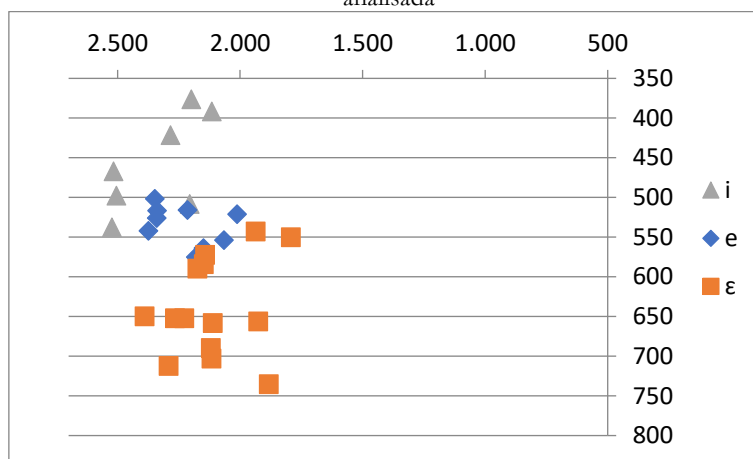
Palavra	Variante	F1	F2
nascer	e	603	2.428
porque	e	510	2.513
fazer	e	520	2.084
porque	e	460	2.537
saber	e	506	2.368
certeza	e	483	2.337
veja	e	554	2.238
nesse	e	526	2.403
dele	e	554	2.237
dele	e	489	2.364
aprender	e	499	2.564
dele	e	514	2.457
teve	e	460	2.343

teve	e	477	2.302
dele	e	419	2.178

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

O Gráfico 7 mostra o espaço acústico das variantes [i], [e] e [ɛ] em função dos valores de F1 e F2 de cada ocorrência analisada.

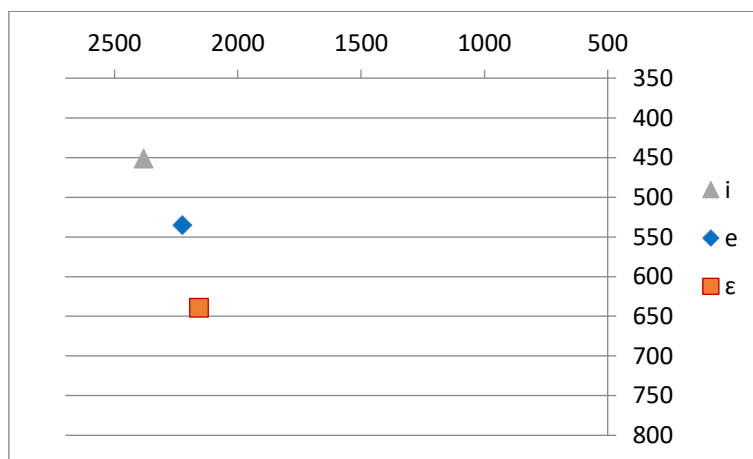
Gráfico 7 – Dispersão das variantes de /e/ pretônico em função dos valores de F1 e F2 de cada ocorrência analisada



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

O Gráfico 8, em seguida, mostra a dispersão das variantes a partir dos valores médios de F1 e F2 de suas ocorrências.

Gráfico 8 – Dispersão das variantes de /e/ pretônico em função da média dos valores de F1 e F2



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Os valores e referências também estão expressos na Tabela 6.

Tabela 6 – Média de F1 e F2 das variantes de /e/ pretônico

Variante	Ocorrências	F1 (Hz)	F2 (Hz)
[i]	8	451	2.382
[e]	9	535	2.225
[ɛ]	15	640	2.158

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

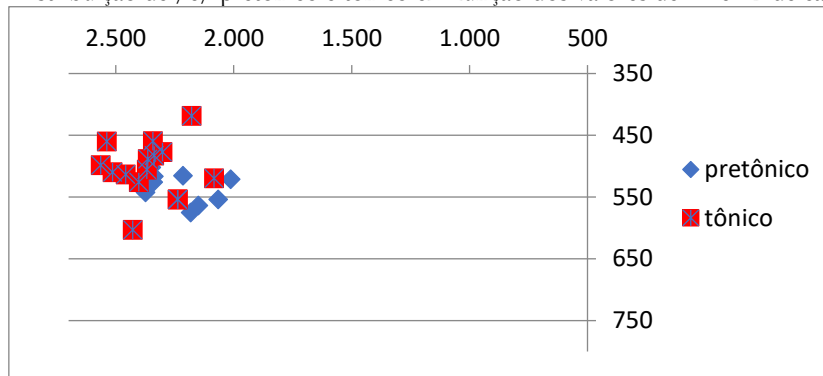
Como pode ser observado nos Gráficos 7 e 8, as realizações de cada vogal, classificadas perceptualmente, se distribuem tendencialmente em regiões diferentes. As variantes [i] e [ɛ] possuem espaços acústicos distintos, embora haja sobreposição parcial entre a variante [e] e as demais.

Considerando a média dos valores de F1 e F2 de cada variante (Gráfico 8), os resultados dessa pesquisa, ainda de caráter preliminar, divergem parcialmente das observações de Souza (2015) sobre a variedade de Barcarena-PA e de Cruz (2012) sobre a fala de Belém. Como mostram as autoras, o espaço acústico de [e] se aproxima ao da variante [i], mas se distancia consideravelmente de [ɛ]. Souza, em particular, mostra que essa característica se manifesta seja na fala de mulheres com baixa escolaridade, seja na fala de mulheres idosas, como é o caso da informante da Vila Maripi analisada nessa pesquisa. Além disso, Souza observa que mulheres idosas e mulheres com baixa escolaridade tendem a centralizar a variante [i] com relação às demais, o que não se observa nos dados do presente estudo. Nesse aspecto, os dados aqui apresentados se aproximam daqueles reportados Cruz (2012) em sua análise preliminar sobre a fala de Belém, em que também não se registra centralização de [i] com relação às outras variantes pretônicas de /e/.

De todo modo, é preciso notar que a análise acústica aqui empreendida não levou em consideração a influência da duração da vogal e do contexto fonético anterior e posterior sobre os valores dos formantes.

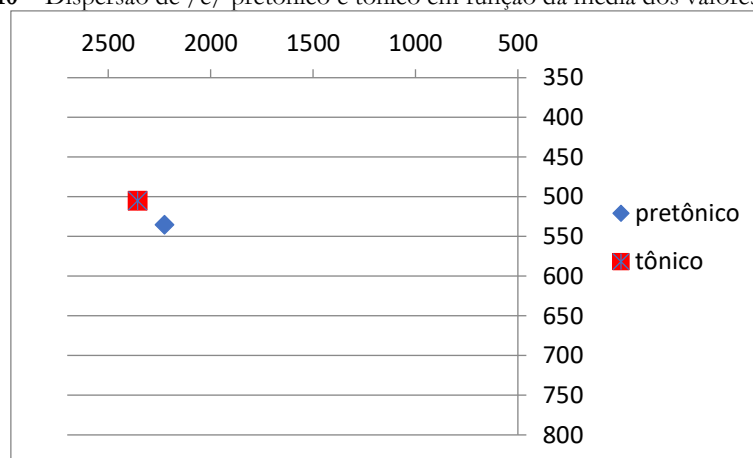
Para verificar se há centralização do /e/ pretônico com relação ao /e/ tônico, foram analisadas 9 ocorrências de /e/ pretônico realizadas como [e] e 15 ocorrências de /e/ tônico realizadas como [ɛ].

Gráfico 9 – Distribuição de /e/ pretônico e tônico em função dos valores de F1 e F2 de cada ocorrência



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 10 – Dispersão de /e/ pretônico e tônico em função da média dos valores de F1 e F2



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Tabela 7 – Média de F1 e F2 de /e/ pretônico e tônico realizados como [e]

Sílaba	Ocorrências	F1 (Hz)	F2 (Hz)
Pretônica	9	535	2.225
Tônica	15	505	2.357

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Esses dados mostram que, na fala da informante, o /e/ pretônico é mais centralizado que o /e/ tônico, e que a centralização ocorre tanto no eixo de F1 quanto no eixo de F2. Isso indica que a vogal /e/ em posição pretônica realizada como [e] é mais posterior e mais baixa que a sua realização em posição tônica. Assim, os nossos resultados corroboram a tendência observada por Moraes et al. (2002) em dados das cinco capitais contempladas pelo projeto NURC, embora a centralização se dê, nos dados analisados pelos autores, principalmente no eixo de F2.

CONCLUSÃO

Esse estudo realizou uma análise preliminar sobre a realização da vogal média /e/ em posição pretônica e tônica na variedade da Vila do Maripi (Porto de Moz – PA), feita a

partir de dados de uma informante do sexo feminino, idosa e aposentada. Os dados apontam que, em posição pretônica, a vogal /e/ é predominantemente realizada pela variante [ɛ], seguida de [e] e [i]. Esses resultados contrastam com descrições de Cruz (2012) e Souza (2015) para as variedades de Breves, Cametá, Belém, Mocajuba, Breu Branco e Barcarena, em que a forma [e] é a preferida, seguida de [i] e [ɛ].

Foi também observado que as três variantes possuem, em posição pretônica, espaços acústicos distintos, caracterizados por diferentes distribuições de F1 e F2, embora haja sobreposição parcial entre algumas ocorrências de [i] e [e], por um lado, e de [e] e [ɛ], por outro. Essas observações contrastam parcialmente com as observações de Cruz (2012) e Souza (2015) segundo as quais o espaço acústico de [i] e [e] divergem expressivamente do de [ɛ].

Ainda, esse estudo comparou o espaço acústico de /e/ pretônico e tônico realizados como [e]. Em conformidade com o descrito por Moraes *et al.* (1996) a partir de dados do NURC, foi observado que há uma tendência de centralização de /e/ pretônico tanto no eixo horizontal (F2) quanto no eixo vertical (F1).

Por fim, cumpre notar que as considerações feitas neste estudo ainda são preliminares e, por isso, devem ser olhadas com cuidado, visto que o número de dados analisados é reduzido e se referem à fala de uma única informante. Para que se façam observações mais consistentes, será preciso aumentar a quantidade de ocorrências, coletar dados de um maior número de falantes e submeter os dados a procedimentos de análise estatística.

REFERÊNCIAS

- BERRUTO, Gaetano. Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. *In*: SOBRERO, A. (Org.). **Introduzione all'italiano contemporaneo**. 2: La vari ed. Roma / Bari: Laterza, 1993. p. 58.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer [Programa de computador]. Versão 6.1.05. Acesso em: 16 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.praat.org/>. Acesso em: 10/11/2019.
- CARDOSO, O. **Festa de Santa Luzia na Comunidade São Tomé em Porto de Moz-PA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Bragança, 2015.
- CARDOSO, O.; SOUZA, C. São Tomé é uma festa – Parte 1, **Nova Revista Amazônica**, v. 6, n. 3, 2018, p. 209-210.
- COSTA, H. **Processos de identificação étnico-racial na Comunidade São Tomé no município de Porto De Moz/PA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira. Altamira, 2017.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. (Org.). **C-ORAL-ROM**: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

CRUZ, R. Vogais na Amazônia paraense. *In*: **Revista Alfa**, São Paulo, vol. 56, n.º. 3, 2012, p. 945-972.

MORAES, J.; CALLOU, D.; LEITE Y. O sistema vocálico do português do Brasil: caracterização acústica. *In*: Kato M. (Org.) **Gramática do português falado**. vol. V. Campinas: UNICAMP; 1996. p. 33-54.

RASO, T.; MELLO, H. (Org.). **C-ORAL-BRASIL I**: *Corpus* de referência do Português Brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, G. **Caracterização acústica das vogais médias pretônicas do português falado em Barcarena/PA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Belém, 2015.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS SOBRE O ALTEAMENTO DA VOGAL MÉDIA POSTERIOR /O/ EM POSIÇÃO TÔNICA NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ-PA: UMA ANÁLISE VARIACIONISTA

Raquel Maria da Silva Costa Furtado (UFFPA)

E-mail: raqmaria@hotmail.com

Andreza Prazeres Gaia (UFFPA)

E-mail: andrezza.gaia333@gmail.com

Mariane Daysa de Castro Gomes (UFFPA)

E-mail: mariane.daysa@gmail.com

Resumo: Este trabalho estuda as crenças e atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ tônica no português falado em Cametá-PA. Tem como objetivo analisar por meio de testes de atitudes e crenças, se o fenômeno em estudo é rotulado de forma positiva ou negativa na comunidade cametaense, e se essa rotulação encontra-se no nível da consciência de seus falantes; procurou demonstrar também, a partir da comparação com Rodrigues (2005), se o alteamento na tônica da posterior encontra-se em processo de apagamento como marca de identidade local. Tomará como base de análise a Teoria da Variação Linguística ou Sociolinguística Quantitativa, e estudos sobre *Crenças e atitudes linguísticas*, advindos principalmente da Psicologia Social baseada em Lambert e Lambert (1996) e; como parâmetro de coleta de dados a pesquisa de Corbari (2013). O *corpus* para análise do fenômeno estudado neste projeto foi oriundo do julgamento acerca da *audição de vozes* sobre a leitura de um texto, seguido de perguntas específicas para avaliar crenças e atitudes linguísticas acerca do fenômeno de alteamento da vogal média /o/. Os 12 (doze) colaboradores que compuseram a amostra do estudo foram estratificados por faixa etária: i) de 15 a 29 (06 participantes) e de 30 a 45 anos (06 participantes); ii) nível de escolaridade (04 com nível fundamental (04 com nível médio e 04 com nível superior) e; iii) sexo (06 masculino e 06 feminino). Adotou-se a coleta de dados caracterizada como pesquisa de campo. Os resultados obtidos por meio da amostra esboçam um predomínio de atitudes positivas dos falantes cametaenses com nível superior tanto da 1ª faixa etária como da 2ª faixa etária, porém observamos um grande percentual de atitudes negativas dos participantes nativos, de pouca escolaridade e nível médio, em relação as formas linguísticas. Concluiu-se, a partir disso, que as atitudes linguísticas dos falantes diante do alteamento /o/ > [u] na tônica pode constituir um fator de enfraquecimento desse fenômeno na linguagem cametaense.

Palavras-chave: Vogal média posterior; Crenças e atitudes linguística; Variação linguística; Identidade linguística.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar por meio de fatores extralinguísticos e teste de atitudes e avaliação, se o fenômeno de alteamento da média /o/ > [u] em posição tônica

na fala cametaense é rotulado de forma positiva ou negativa pelos próprios falantes de Cametá, e se encontra-se no nível da (in)consciência. Dessa forma envolve a análise de um traço linguístico identitário do falar cametaense, que é o alteamento da vogal média em posição tônica, como em /boca/ > [buca], /bolo/ > [bulu]. Toma como ponto de verificação para isso, as crenças e atitudes que os falantes possuem acerca desse fenômeno.

O desenvolvimento do trabalho surgiu da verificação empírica de que a vogal média /o/ em posição tônica na comunidade cametaense apresenta um comportamento variável, alternando com a vogal alta [u]. E como há escassez de pesquisas na região que analisem este fenômeno linguístico, principalmente pelo viés das atitudes dos falantes diante do alteamento vocálico, optou-se por demonstrar tal caráter variável na linguagem falada no município de Cametá (PA) à luz de referenciais teóricos apropriados, no sentido de identificar como a escolha por uma dessas variantes acarretará julgamento positivo ou negativo dos falantes.

O estudo é orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística quantitativa e em estudos sobre *Crenças e atitudes linguísticas* (LAMBERT; LAMBERT, 1996). E objetivou analisar, considerando fatores extralinguísticos, se o alteamento da vogal média posterior em posição tônica é rotulado de forma positiva ou negativa na comunidade cametaense e se essa rotulação encontra-se no nível da consciência ou configura apenas como indicadores, isto é, “traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, sem força avaliativa, com julgamentos sociais inconscientes. (COELHO, 2012, p. 34).

Como objetivos específicos: a) observar se os falantes de Cametá acreditam que dominam uma fala ‘mais correta’ quando mantêm a vogal média posterior /o/, como na linguagem escrita em posição tônica; b) Verificar se os falantes demonstram atitudes diferenciadas e até mesmo preconceituosas em relação à diferença fonética da vogal média posterior em posição tônica, e se há correlação entre o uso dessas formas linguísticas e os valores sociais (noções de prestígio e desprestígio).

Ressalta-se que o objeto da atitude não é a língua, e sim quem as usam, por isso, este estudo tem como alvo a maneira como os falantes reagem diante da língua que usam, dos fatos linguísticos, e como essa atitude contribui para a criação da identidade individual e social. Logo, este tema é atraente, pois nos leva a investigar como as mudanças no uso de uma língua, podem ser condicionadas pelas modificações ocorridas nas relações sociais de uma comunidade, podendo alterar também o próprio sistema linguístico. Por isso torna-se viável a apresentação de mais uma abordagem teórica que busque enriquecer os estudos já existentes em seus mais diversos aspectos, com novas descobertas, contribuindo dessa forma

para a ampliação do mapeamento sobre o linguajar da sociedade cametaense, pois a nossa linguagem deve ser vista como uma marca identificadora dos habitantes dessa região e por isso necessita ser valorizada e respeitada, principalmente pelos filhos da terra, que não devem intimidar-se em usar a genuína língua materna que aprenderam para se comunicar.

Para melhor compreensão do tema desenvolvido aqui, estruturamos este artigo, além da introdução, em: percurso metodológico, análise e discussão dos resultados sobre o fenômeno investigado e; considerações finais e referências.

1. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O trabalho foi orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística quantitativa ou modelo laboviano, e em estudos sobre Crenças e atitudes linguísticas advindos principalmente da Psicologia Social baseada em Lambert e Lambert (1996). Toma também como parâmetro de coleta de dados e análise a pesquisa de Corbari (2013).

Os eventos de fala que constituíram o *corpus* para análise foram obtidos a partir de dois questionários escritos (falsos pares) para avaliar as crenças e atitudes linguísticas dos falantes. Este modelo de coleta de dados foi pensado de acordo com os objetivos deste estudo, que era colher avaliações de falantes cametaenses sobre a fala genuinamente cametaense para analisar, por meio de julgamento positivos ou negativos, as atitudes de tais falantes sobre essa linguagem. Para atingir-se esse objetivo, realizou-se primeiro a aplicação de um questionário por escrito cedido aos participantes-colaboradores, como a exemplo da figura 01.

Figura 01: Perguntas específicas para avaliar crenças e atitudes linguísticas.

1. Qual a sua opinião em relação às frases seguintes:

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	
a) U butu encantu a muça.						
Boa						Ruim
b) O boto estava ferido.						
Boa						Ruim

Fonte: Adaptação a partir de Cardoso (2015)¹.

¹ Questionário adaptado de Cardoso (2015) em seu estudo sobre as reações subjetivas de aracajuanos modelos presente no livro “Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros”.

Tais questões eram de múltiplas escolhas, e os sujeitos participantes deveriam marcar (x) de acordo com sua opinião (boa ou ruim) em relação às frases, que foram lidas em voz alta para a melhor compreensão do receptor. As opções sugeridas foram: *concordo totalmente; concordo; concordo parcialmente; discordo totalmente; discordo e; discordo parcialmente*. Esse questionário foi constituído de 24 (vinte e quatro) *frases*, tendo palavras tanto com o alteamento quanto de manutenção da vogal média /o/ em posição tônica, aplicando assim a técnica *matched guise* adaptada dos estudos de Lambert e Lambert (1968).

O objetivo de se ter no questionário palavras alteadas e não alteadas foi o de desviar a atenção dos falantes sobre o nosso objeto em estudo, além do mais, a utilização desse questionário nos possibilitou observar a atitude linguística dos falantes sobre o alteamento da vogal média alta posterior na tônica, e averiguarmos se esses tinham consciência ou não das diferenças linguísticas existentes entre a variedade padrão/culta e não padrão/culta. Tal teste é denominado por Labov (2008[1972]) de teste de segurança e insegurança linguística do falante.

No segundo questionário utilizado na pesquisa era oral e teve também por objetivo analisar as atitudes linguísticas em relação ao fenômeno sociolinguístico estudado. Nesse realizamos as perguntas:

- 1) Você fala o dialeto de seu lugar? Por quê?;
- 2) O que você acha do jeito de falar dos moradores de Cametá?;
- 3) Como você acha que as pessoas de outras localidades veem os moradores de Cametá em seus aspectos linguísticos?
- 4) Você acha mais bonito o jeito de falar dos cametaenses ou belenenses?

O material colhido em todas as etapas da pesquisa e que constituiu o *corpus* de análise deste estudo veio de 12 (doze) colaboradores/participantes, na faixa etária entre 15 a 29 anos (06 participantes) e de 30 a 45 anos (06 participantes) estratificados pelo sexo/gênero (masculino 06 e feminino 06) e nível de escolaridade (04 com nível fundamental (04 com nível médio e 04 com nível superior). Adotou-se a coleta de dados caracterizada como pesquisa de campo.

Salienta-se que o quadro de amostragem social obedece ao critério de amostragem aleatória, a fim de possibilitar uma maior representatividade social, pois, supõe-se que dessa forma dá-se a oportunidade, para os mais variados sujeitos pertinentes a grupos sociais diferentes, de expressarem suas opiniões a respeito do tema em apreço (cf. TARALLO, 1994,

p. 27).

Como exigências, os colaboradores da pesquisa são todos paraenses natos de Cametá, ou no caso de não terem nascidos na cidade, era necessário que esses tivessem vindo para a localidade nos primeiros anos de vida, e de modo geral, não terem fixado residência fora da localidade por mais de 2 (dois) anos.

Assim sendo, sabe-se que o objeto de estudo da atitude linguística não é a língua, e sim quem as usa, a investigação, portanto, aqui o foco está nos falantes, na maneira como se comportam diante da língua, dos fatos linguísticos, e com isso contribui para a formação da identidade individual e social.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro questionário escrito constituído de 24 (vinte e quatro) *frases* com palavras tanto com a vogal alteada [u], quanto de manutenção /o/ em posição tônica, os sujeitos participantes deveriam marcar um X de acordo com sua opinião, isto é, se achavam a frase boa ou ruim. No questionário as questões foram de múltiplas escolhas e as opções sugeridas foram: *concordo totalmente; concordo; concordo parcialmente; discordo totalmente; discordo e; discordo parcialmente*.

Para Lambert e Lambert (1966, p. 77) “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação as pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Desse modo, os dados desta pesquisa foram processados a partir dos juízos de valor atribuídos ao dialeto cametaense e aos falantes desse dialeto, a partir de crenças e valores que os moradores de Cametá possuem sobre o seu linguajar.

Em relação à variável sexo, do primeiro questionário escrito, obtivemos manifestação de atitudes negativas dos falantes cametaenses, de ambos os sexos, em relação às formas linguísticas de sua comunidade, tomando uma atitude de não aceitabilidade formas como “U butu encantu a muça” e “bulu de cucu”. Sendo que o sexo masculino apresentou um percentual mais elevado de 85% do que o sexo feminino 64%, demonstrando assim insegurança para com a língua de sua comunidade, conforme os dados expressos no gráfico 01 a seguir.

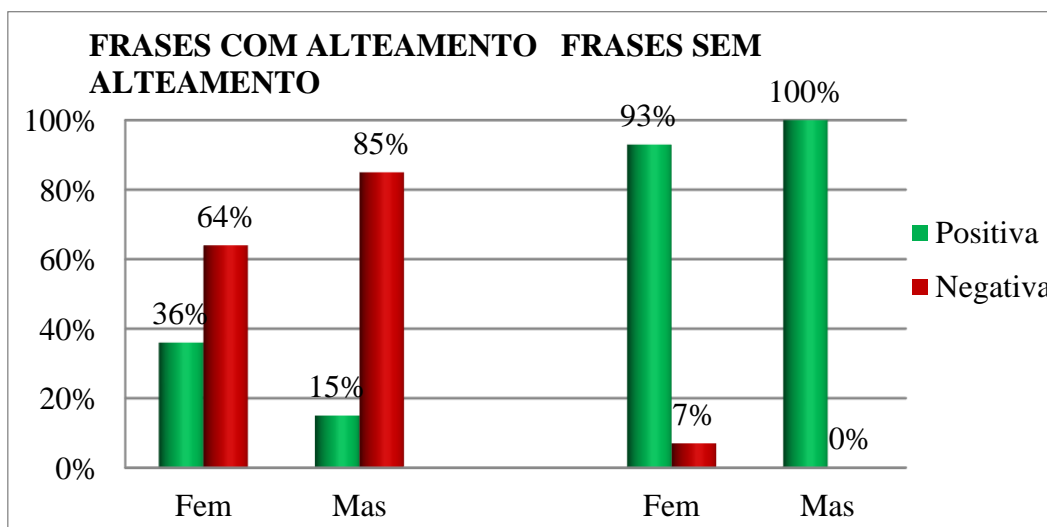
Tabela 01 – Teste de atitude sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes cametaenses na variável “sexo”.

SEXO	COMPONENTES	VARIEDADES CAMETAENSES			
		Aplicação/Total de dados		Percentual	
		POSITIVAS	NEGATIVAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
Feminino (6)	Frases com Alteamento (12)	26/72	46/72	36%	64%
	Frases sem Alteamento (12)	67/72	05/72	93%	7%
Masculino (6)	Frases com Alteamento (12)	11/72	61/72	15%	85%
	Frases sem Alteamento (12)	72/72	0/72	100%	0%
Total de	Frases (48)	288/576		100%	

Fonte: Elaboração das Autoras (2020)

O fator sexo/gênero do informante em trabalhos de natureza sociolinguística variacionista pode manifestar-se como um fator relevante para o fenômeno da variação e até mesmo da mudança, e por isso não podemos ignorá-lo, porque há certas variações e mudanças linguísticas que podem estar associadas ao gênero/sexo do falante. Seguindo este raciocínio observando os sexos, masculino ou feminino, observamos que eles manifestam juízos negativos acerca da linguagem. O inesperado é o sexo feminino que apresentou atitude inferior ao do masculino em termos percentual, pois as pesquisas apontam (LABOV, 2001) que elas tendem a preferir formas prestigiadas a não prestigiadas, principalmente em variação com traço de estabilidade. No gráfico 01 há uma visão mais apropriada dessa valoração das atitudes dos falantes cametaenses.

Gráfico 01 – Teste de atitude sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes cametaenses na variável “sexo”



Fonte: Elaboração das Autoras (2020)

Para Rodrigues (2005, p. 115, grifos do autor), do ponto de vista sócio-cultural:

a situação de menos ocorrência de presença de alteamento é um forte indício de como o homem amazônida vem sendo paulatinamente desprovido de sua identidade, fruto da não existência de uma política de planejamento linguístico no município de Cametá que contribua para o desenvolvimento de um bidualismo extensivo (Bortoni, 2003), isto é, que o falante tenha acesso tanto à variedade padrão como às variedades populares, mas sem ser ideologicamente conduzido a perceber o seu dialeto como algo que deva ser substituído por uma variedade dita "melhor". A questão está em favorecer condições de ensino-aprendizagem em que o saber local seja tomado como acúmulo cultural de um povo, responsável pela sua existência e pela maneira de compreender a realidade que o cerca, do contrário corre-se o risco de se calar o homem e a mulher da Amazônia cametaense, via a castração de sua possibilidade de se constituir sujeito via linguagem.

Moreno Fernández, (1998, p. 179) diz que “uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística”. Com base nisso, esta pesquisa demonstrou que o falante tem uma influência significativa sobre o avanço ou recuo de um dado fenômeno variacionista de sua comunidade de fala, a partir de suas crenças e atitudes linguísticas.

O falante, por exemplo, julgando de maneira pejorativa, e acreditando que sua língua é “incorreta”, “feia”, emitirá, conseqüentemente, avaliações negativas diante dela, e deixa, então, de usá-la.

Na variável escolaridade (tabela 02), os resultados demonstraram quanto às formas alteadas da vogal média posterior e não alteada, que os falantes de Cametá, com nível superior (NS) manifestaram atitudes positivas, 65% em relação às expressões linguísticas empregadas em sua comunidade. Já os participantes de pouca escolaridade (PE) e ensino médio (EM) apontaram 85% e 100%, respectivamente, de atitudes negativas para com as formas linguísticas de comunidade. Então, o que percebemos quanto mais alto for o nível de escolaridade, menor será o estigma.

Tabela 02 – Teste de atitude sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes cametaenses na variável “escolaridade”

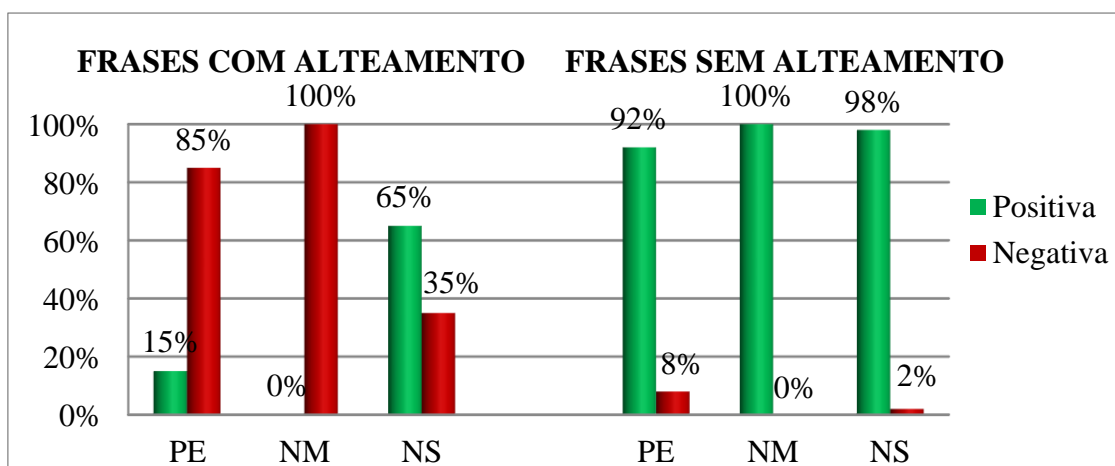
VARIEDADES CAMETAENSES												
COMPO NENTES	Aplicação/Total de dados						Percentual					
	POSITIVAS			NEGATIVAS			POSITIVAS			NEGATIVAS		
	PE (04)	NM (04)	NS (04)	PE	NM	NS	PE	N M	NS	PE	NM	NS
Frases com	7/48	0/48	31/48	41/48	48/48	17/48	15 %	0	65 %	85 %	100 %	35%

Alteamento o (12)													
Frases sem Alteamento o (12)	44/48	48/48	47/48	4/48	0/48	1/48	92%	100%	98%	8%	0%	2%	
Total de dados	288/576						100%						

Fonte: Elaboração das Autoras (2020)

Tal resultado aqui, observado, foi também constatado na pesquisa de Sousa e Furtado (2005) que trata de atitudes linguísticas em Cametá. Nesse trabalho, as autoras investigaram a presença de atitude negativa de pessoas formadas no ensino médio em relação ao uso do alteamento [o] > [u] na tônica, pois no trabalho das autoras constataram que 59% dos dados apresentados constava da presença do preconceito linguístico dos informantes de ensino médio em relação às pessoas que apresentavam alteamento do [o] > [u] na tônica. Tanto no estudo de Sousa e Furtado (2005) assim como neste, os falantes do nível médio apresentaram atitudes negativas mais do que ensino superior e fundamental, de acordo com o Gráfico 02 que realça ainda mais as atitudes negativas por meio do nível de escolaridade dos falantes.

Gráfico 02 – Teste de atitude sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes cametaenses na variável “escolaridade”



Fonte: Elaboração das Autoras (2020)

Em relação à faixa etária do informante, a partir da análise de um *corpus* formado por duas faixas etárias, observamos que os falantes adultos apresentam percentual expressivo de atitudes negativas, 83% sobre o fenômeno do alteamento vocálico na tônica de /o/ > [u], conforme o verificado na Tabela 03.

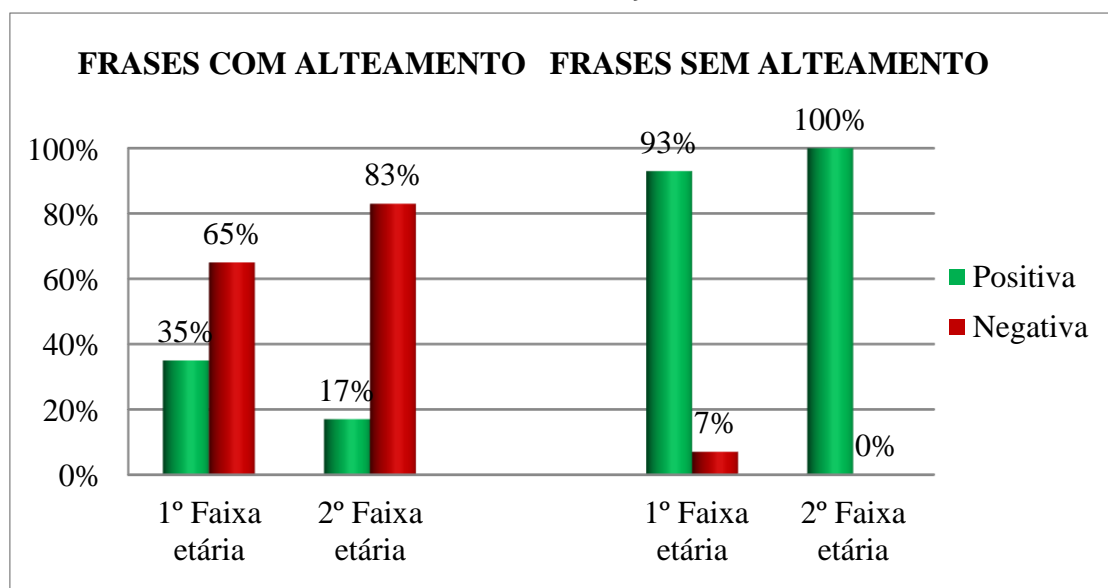
Tabela 03 – Teste de atitude sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes cametaenses na variável “faixa etária”

VARIEDADES CAMETAENSES					
FAIXA ETÁRIA	COMPONENTES	Aplicação/Total de dados		Percentual	
		POSITIVAS	NEGATIVAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
15 à 29 (06)	Frases com Alteamento (12)	25/72	47/72	35%	65%
	Frases sem Alteamento (12)	67/72	5/72	93%	7%
30 à 45 (06)	Frases com Alteamento (12)	12/72	60/72	17%	83%
	Frases sem Alteamento (12)	72/72	0/72	100%	0%
Total de		288/576		100%	

Fonte: Elaboração das Autoras (2020)

A opção pelo uso do fator faixa etária neste estudo, de acordo com Tarallo (1994, p. 65) “um recorte transversal da amostra sincrônica em função da faixa etária dos informantes”, surge do intuito de verificarmos como a idade do falante interfere nas suas atitudes. E pelos dados do gráfico 03, tanto jovens como adultos apresentaram deslealdade em relação a um traço caracterizador da sua linguagem, muito embora o adulto tenha apresentado maior índice de reprovação às formas alteadas da vogal posterior /o/ em posição tônica, o que de certa forma já era o esperado, pois os mais jovens tendem a ser mais tolerante a variedades linguísticas menos formais.

Gráfico 03 – Teste de atitude sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica, dos participantes cametaenses na variável “faixa etária”



Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

O segundo questionário foi de cunho oral, formado por perguntas diretas, e teve também por objetivo analisar as atitudes linguísticas em relação ao fenômeno sociolinguístico estudado. Os falantes ao serem indagados quanto a sua opinião acerca do linguajar cametaense, argumentaram que:

[1] E eu não concordo com muitas coisas que eles falam, a gente procura mudar né? Falar melhor (CORAFII);

[2] É normal, pra nós é normal, nós acha que falamos tudo certo, mas pra ir pra outras cidades eles pensam que nós estamos falando errado, mas na verdade a gente estamos falando certo (CORBMII);

[3] “Eu acho uma delícia ouvir o “dê Cametá” o “mais credo”... eu acho bonito por que isso é nosso, é nosso, é nossa propriedade então a gente tem que gostar do que é nosso tem valorizar... e não se sentir envergonhado pelo umas brincadeiras... que... a gente é acostumado ouvir por ai, né... que o cametaense é francês por que puxa muito um sotaque “dê Cametá” “já me vú”, então isso são coisas da nossa cultura que a gente tem que valorizar e não se sentir envergonhado” (CORCFII).

No depoimento [1] observa-se um estereótipo negativo, pois o falante julga de forma consciente, e faz diferença entre sua forma de falar e a gramática normativa do Português, desvelando um sentimento negativo sobre sua variedade linguística; uma desvalorização em detrimento a uma valorização sobre a norma padrão, a que tem prestígio socialmente para o informante, base cognitiva.

Como afirma Rodrigues (2005), a realidade linguística cametaense permite observar como seus falantes são estigmatizados em decorrência desse alteamento, chegando muitas vezes a servirem de objeto de gracejo por parte daqueles que visitam o município e até por boa parcela da população local que, uma vez inserida num universo de escolarização permeada por uma visão errônea da linguagem, visão esta do certo e do errado.

Já o depoimento [2] apresenta sentimentos positivos em relação às formas de falar da comunidade, pois o falante tem conhecimento dessas marcas linguísticas e a sua utilização é vista por eles de forma normal, e ainda diz que as pessoas de outras cidades julgam que cametaense fala tudo errado.

E no depoimento [3] há um sentimento de valoração pelas formas linguísticas, quando usa as expressões “eu acho uma delícia ouvir o “dê Cametá” o “mais credo” e “bonito”, e também o falante afirma que tal variedade de língua que está enraizada a cultura a qual pertence, ou seja, há um sentimento de pertença a região.

No depoimento do [1] tem-se um falante de pouca escolaridade, no depoimento [2] o com nível médio e no [3] um colaborador de nível superior, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino, o que diante desse perfil leva-se a concluir que mesmo com o nível

de escolarização elevado, e tendo conhecimento da forma padrão, os informantes julgam de forma positiva e mostram respeito pelas formas faladas em sua comunidade.

Nas falas [4] e [5] os falantes (feminino, nível superior e masculino, nível médio, respectivamente da segunda faixa etária, não cametaense) demonstram juízo de valor em relação ao modo do falar cametaense, e apresentam tais posicionamentos:

[4] Eu acho bonito, antes eu tinha um pouco de preconceito porque eu não conhecia realmente a identidade, porque isso é uma identidade do povo, é uma cultura, então hoje em dia a gente temos que valorizar, não tem que ter vergonha, mas sim se afirmar (CONCFII);

[5] Olha é:: na realidade não são os moradores da cidade em si que falam, algumas pessoas que fala... um pouco assim, porque é cultura né, então eu já percebi que é mais o pessoal do interior que fala assim, pessoal da cidade não fala desse jeito assim (CONBFII),

Em vista disso, observou-se na fala [4] o falante que não reside em Cametá julga de forma consciente o modo de falar cametaense, expressando sentimentos de valoração em relação às formas de falar da comunidade cametaense. O participante argumenta que é marca identitária do povo cametaense e que se perpassa de geração para geração na cultura.

No depoimento [5], o falante faz distinção social dos moradores de zona urbana e rural de Cametá, afirmando que tal variedade é usada pelas pessoas que moram no interior. Os ambos depoimentos demonstram o conhecimento linguístico do falante que tem sobre a língua de outrem. Enquanto nos posicionamentos [6], [7] e [8],

[6] Acho bonito a maneira de falar (CORAFI);

[7] Sem educação ... porque eles deveriam ser um pouquinho mais atentos devido ao modo de falar ... e que ... o mesmo jeito que eles recebem educação lá na... escola deles outros recebem, então... eles deveriam ser um pouquinho mais atentos no jeito de falar, na fala deles. (CORBMI);

[8] Os moradores de Cametá, depende de cada região de Cametá. E:: o pessoal que eu moro de áreas pobres mais vizinhas que tão ..., que conhecido ribeirinhas, elas já tem um dialeto assim, as pessoas que mora na cidade elas já tem o pensar totalmente diferente praticamente elas já foram em uma escola já aprenderam totalmente o português, mas claro, mas já de áreas que é parte litorânea ribeirinha eles não tem o português totalmente claro, apesar também de que têm os costumes que é de suas famílias, avós costumam a falar assim... pegam o modo de falar. (CORCMI).

Os depoimentos [6] e [8] tratam de estereótipos positivos, pois constituem traços marcados socialmente, e julgado de forma consciente. Porém, não se averigua marcas explícitas de estigma. No depoimento [6] o falante demonstra sentimento de respeito pelas formas linguísticas, e além do mais, no depoimento [8] o falante argumenta que tal dialeto é transmitido de geração para geração na cultura, ou seja, são sentimentos positivos em relação às formas de falar da comunidade, base cognitiva.

Já no depoimento [7] o falante julga de forma consciente, e faz diferença entre sua forma de falar e a gramática normativa do Português, desvelando um sentimento negativo sobre sua variedade linguística, uma desvalorização em detrimento a uma valorização sobre a norma padrão, a que tem prestígio socialmente para o informante.

O depoimento do [6] o colaborador possui nível de escolarização baixa, no depoimento [7] o colaborador possui nível médio e [8] o colaborador possui nível superior, sendo um do sexo feminino e dois do sexo masculino, o que diante desse perfil leva-se a concluir que mesmo com o nível de escolarização elevado, e tendo conhecimento da forma padrão, os informantes julgam de forma positiva e mostram respeito pelas formas faladas em sua comunidade.

Rodrigues (2005) afirma que os falantes no município de Cametá realizam com maior ocorrência o alteamento na pretônica, e isso não se constitui em elemento de estigmatização linguística, diminuindo assustadoramente na tônica, onde se tem a marca maior do dialeto cametaense. Dessa forma, acredita-se que as atitudes linguísticas dos próprios moradores de Cametá contribuem para o apagamento desse fenômeno, e conseqüentemente, da identidade linguística local e cultural do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos dados sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ em posição tônica podemos perceber que o apontado por Rodrigues (2005) está se concretizado, pois o fenômeno de alteamento demonstra-se em um processo de apagamento do português falado em Cametá.

Ainda segundo o autor, este fato é consequência das atitudes negativas das pessoas que moram em centros urbanos, e das escolas também, que para ele, são os dois principais agentes estigmatizadores do falante que alteia /o/ > [u], o que faz com que esses falantes sintam-se menosprezados e envergonhados, abandonando suas formas de falar e adotando as novas formas faladas em centros urbanos e nas escolas.

A partir da análise dos dados sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ em posição tônica observou-se, contudo, um predomínio de atitudes positivas dos falantes com nível superior, porém notou-se um grande percentual de atitudes negativas nas demais variáveis, o que nos leva a concluir que os falantes nativos de Cametá apresentam um estigma linguístico bastante elevado sobre o fenômeno de alteamento da vogal /o/ na tônica, ou seja,

os próprios moradores de Cametá julgam de forma negativa seu linguajar, conseqüentemente negando sua identidade linguística e sua crença.

Observou-se um predomínio de atitudes positivas dos falantes com nível superior, em relação aos outros níveis de escolaridade. Dessa forma, conclui-se que os falantes nativos de Cametá apresentam um estigma linguístico bastante elevado sobre o fenômeno de alteamento da vogal /o/ em posição tônica, ou seja, os próprios moradores de Cametá julgam de forma negativa seu linguajar, conseqüentemente negando sua identidade linguística e sua crença. A escolha de uma determinada língua ou variedade linguística é produto da manifestação de preferência e de convenções sociais do status e prestígio que se tem sobre essa língua (FERNÁNDEZ, 1998, p. 179). Assim, o sujeito prefere usar a forma de maior prestígio social, mesmo nutrindo laços afetivos para com sua terra natal, contribuindo para o desaparecimento linguístico de sua comunidade. As atitudes linguísticas dos falantes diante do linguajar cametaense é um fator determinante para a mudança linguística, desconstruindo uma identidade linguística.

Dessa forma, vale ressaltar que não existe fala /ou língua errada, existe apenas as mais variadas formas de manifestação da língua, assim, é necessário respeitar as variedades linguísticas e seus falantes, visando na diminuição do preconceito linguístico e valorização da identidade linguística do falante.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes** linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 2, 2008.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.
- CORBARI (2013), Clarice Cristina. **Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste**. 2013. 259 f. Tese Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Bahia, 2013.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de sociolinguística y sociología del lenguaje**. Barcelona. Editorial Ariel, S.A. 1998.
- LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LABOV, W. **Principles of linguistic change**. Social Factors: volume 2. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc., 2001.

LAMBERT, W.W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

RODRIGUES, Doriedson S. **Da zona urbana a rural/entre a tônica e a pretônica: alteamento /o/ > [u] no português falado no município de Cametá/Ne paraense: uma abordagem variacionista**. 2005. 387 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SILVA, G. M. M. **Atitudes linguísticas diante dos ideofones na variedade do português falado em Cametá-Pa**. Monografia (Graduação em Letras-Língua Portuguesa) – Faculdade de Linguagem, Universidade Federal do Pará - UFGA Cametá, 2019.

TARALLO, F. L. **A pesquisa sociolinguística**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1994.

CURRÍCULO ESCOLAR E SABERES MÊBÊNGÔKRÉ KAYAPÓ: AS ALTERIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS DE SÃO FÉLIX DO XINGU-PA

Michelly Silva Machado (PPGDS/GOELDI)

E-mail: mih.machado02@gmail.com

Resumo: O presente trabalho consiste em um estudo inicial sobre as alteridades entre o currículo escolar e os saberes Mêbêngôkré Kayapó, desvelando as singularidades na educação básica em contextos de bilinguismo de escolas de São Félix do Xingu-Pa. A pesquisa partiu de observações do cotidiano de algumas escolas durante o acompanhamento de disciplinas de estágio supervisionado em língua portuguesa, em que se observou os desafios do processo de ensino e aprendizagem em contextos de bilinguismo. Diante disto, tenta-se compreender: (i) os desafios das práticas educativas interculturais na educação básica; (ii) o trabalho docente no contexto educacional de bilinguismo (português - Mêbêngôkré); (iii) a matrícula e permanência dos alunos indígenas nas escolas estaduais; (iv) a cooficialização da língua Mêbêngôkré e a inclusão da disciplina de estudo da língua no currículo escolar. Trata-se de uma tentativa de “tornar traduzível” as singularidades que caracterizam a educação básica na região do Xingu em suas diversas faces, tais como: currículo escolar e a interculturalidade dos saberes tradicionais. Como pressupostos teóricos e metodológicos utilizamos os estudos de Turner (1992), Salanova (2001) e Baniwa (2019).

Palavras-chave: currículo; bilinguismo; língua Mêbêngôkré Kayapó.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais indígenas refletem atualmente as complexas contradições históricas entre o Estado e os povos indígenas. Trata-se de uma relação contraditória entre chamadas políticas nacionais e o reconhecimento da heterogeneidade dos grupos brasileiros (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, comunidades haliêuticas, povos tradicionais, entre outros).

A atual constituição brasileira de 1988, dispositivo legal que ampliou e ressignificou o panorama legislativo e educacional brasileiro, iniciou uma série de políticas indígenas e indigenistas. Não obstante, somente, a partir dos anos 2000, começou a ganhar forma no Ministério da Educação (MEC), sinalizando encantos e desencantos no reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural e linguística dos diferentes povos indígenas, conforme Gersem Baniwa (2019, p. 08).

A educação se tornou, ainda que precariamente, um dos principais instrumentos de valorização e fortalecimento geossociolinguístico dos diferentes povos, sendo cada vez maior, o número de nações indígenas que passaram a reivindicar um ensino de qualidade

para o seu povo, seja na aldeia com a educação indígena intercultural bilíngue e diferenciada ou fora dela por escolas vinculadas aos sistemas de educação municipais e estaduais.

A educação indígena intercultural bilíngue e diferenciada, consiste na especialidade que melhor atente as políticas educacionais indígenas, porém durante algum tempo, os debates versavam mais sobre as diferenças da educação indígena e da educação escolar indígena do que na sua aplicabilidade. Os discursos atribuíam a educação indígena os saberes e conhecimentos dos próprios povos indígenas – meta conhecimento, “enquanto que a educação escolar indígena, diz respeito à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais”, de acordo com Luciano (2006, p. 129).

O que se pode observar nas duas modalidades, exceto nas séries iniciais, é a imersão da criança indígena que sai do seu meio natural e é submetida a uma educação monolíngue, em português, de conhecimentos universais justificados pelas novas demandas e representações socio-educacionais dos grupos étnicos. O resultado disso, são situações contextuais próprias que incitam avaliações nacionais homogeneizadoras, com padrões disciplinares sem considerar as especificidades do alunado, como a Prova Brasil.

Assim, um dos maiores desafios enfrentados pelos grupos indígenas, em especial os Mẽbêngôkré Kayapó, tem sido entender quais saberes ou estratégias são necessárias para a efetivação da educação, pois o que se tem observado nas escolas são sistemas educacionais que em nada se aproxima à educação inclusiva, fundamentada nos princípios da alteridade e reconhecimento das diferenças.

Nesse sentido, este estudo visa traduzir as singularidades do contexto educacional de São Félix do Xingu, destacando os diferentes saberes que fazem parte da pluralidade cultural e linguística da região, bem como repensar a relação entre o currículo versos saberes tradicionais, no esforço de compreender os paradigmas das práticas educativas em contextos de bilinguismo, do trabalho docente, da inclusão e permanência de alunos Mẽbêngôkré na educação básica em suas diversas faces.

1. OS MÊBÊNGÔKRÉ

Autodenominado Mẽbêngôkré Kayapó, termo por vezes escrito "kaiapó" ou "caiapó", tem origem da família tupi, caia (macaco) e po (semelhante), foi utilizado pela primeira vez no início do século XIX, atribuído por grupos vizinhos com os quais se relacionavam, fazendo referência a possíveis rituais praticados pelo grupo. O nome Mẽbêngôkré, significa buti (rio) e crê (buraco), o “povo da nascente d’água” ou homem do

fundo do rio¹, em alusão aos rios Tocantins e Araguaia, por onde se estabeleceram no processo de dispersão territorial.

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), “no século XIX, os Kayapó estavam divididos em três grandes grupos”, a saber, os Irã’ãmranh-re, os Gorotire Kumrenhtx e os Porekry. A partir de um longo processo de cisão, dos três grupos descenderam os sete subgrupos atuais dos Kayapó: Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkraimôró, Kararaô, Mekrãgnoti, Metyktire e Xikrin.

Os Mëbêngôkré Kayapó habitam os territórios ao sul do Pará e ao Norte do Mato Grosso. É difícil dizer com precisão quantos Kayapó vivem nessas terras, contudo estima-se que somente na região do Sudeste do Pará, somam uma população de aproximadamente 5.279 indígenas, distribuídos nos municípios de Cumarú do Norte, Ourilândia do Norte, Pau D’arco, Redenção e São Félix do Xingu. No quadro I, apresentamos as aldeias Kayapó assistidas pela cidade de São Félix do Xingu, segundo a FUNAI-CTL de Tucumã (2018).

Quadro 1 - Dados Gerais dos Mëbêngôkré Kayapó de São Félix Do Xingu

ALDEIA		POP.	MUNICÍPIO	TERRA INDÍGENA	FORMA DE ACESSO
1.	Apenhti	81	São Félix do Xingu	Kayapó	Terrestre e fluvial
2.	Kawatire	52			Aéreo/fluvial
3.	Kokraimoro	421			Aéreo/fluvial
4.	Kremayti	33			Terrestre
5.	Krimeiny	21			Terrestre
6.	Moikarakô	424			Aér./ter. e fluvial
7.	Pykararankre	128			Aéreo/fluvial
8.	Rikaró	71			Fluvial
9.	Tepdjâti	61			Terrestre

Fonte: Funai, CTL Tucumã (2018).

Apesar de localizados em diferentes aldeias pelo processo de dispersão territorial e reajustes interétnicos, segundo Turner (1992, p.312), os Kayapó conseguiram “preservar e até mesmo expandir seu controle sobre assuntos comunitários internos”, tendo a língua como um dos patrimônios materiais e imateriais de seu povo, sobretudo, pelo criação do projeto de Lei nº 005/2019, de 27 de agosto de 2019, com a proposta de cooficialização da língua Mëbêngôkré, em São Félix do Xingu.

1.1 LÍNGUA MËBÊNGÔKRÉ

A língua Mëbêngôkré, é uma língua da família linguística Jê, canonicamente na ordem SOV (S= sujeito; O= objeto, V= verbo). Conforme Salanova (2001, p.01) a língua

¹ Em referência aos mitos de origem dos Mëbêngôkré - Kayapó

Mêbêngôkré é falada por duas nações do centro-norte do Brasil, os Xikrin e Kayapó. O termo Mêbêngôkré pertence a estas duas nações, referindo-se a mesma língua, com diferenças muito pequenas. No passado, os Kayapó e Xikrin eram inimigos tradicionais, por isso passaram a ser mencionados, como: “Mêbêngôkré-Kayapó” e “Xikrin-Kayapó”. Contudo, tanto os Kayapó como os Xikrin estão divididos em diversos grupos e apesar das guerras do passado, atualmente se reconhecem como nações únicas.

2. SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

Desde o início do século XX, os Mêbêngôkré têm se organizado em associações em prol dos direitos indígenas, passando a estabelecer relações comerciais e políticas na cidade de São Félix do Xingu. No passado, a relação entre os moradores da floresta e o povo da cidade não era tão amigável. Relatos orais de moradores antigos revelam a existência de muitos conflitos naquela região, principalmente quando os Mêbêngôkré saíam da aldeia para reivindicar algo na prefeitura ou “saquear” suplementos na cidade. Momento em que todos da cidade fechavam suas portas e aguardavam a ajuda dos missionários para intermediar a saída dos indígenas.

Observa-se que além do contexto linguístico fatores históricos também refletem as relações identitárias do município. A lembrança de um índio Kayapó “guerreiro”, “saqueador” e “violento” ainda permanece na memória de alguns indivíduos, representando entraves nas relações de alteridade. Essas situações germinaram preconceitos sociolinguísticos que podem ser observados em diferentes esferas, tais como: comércio e serviços públicos de atendimento aos cidadãos.

Outrossim, incentivos governamentais têm impulsionado o diálogo entre os diferentes setores sociais xingenses. Diante disso, as novas demandas e relações comerciais indígenas passaram a incentivar o deslocamento de muitas famílias para às cidades. Essa mudança acontece pela busca de melhores condições de vida, acesso à escola e a saúde. Ao saírem das aldeias as famílias indígenas se estabelecem na periferia da cidade, próximo as cabeceiras do rio Fresco, tentando conciliar, ainda que intuitivamente, o saber tradicional ao contexto da cidade.

Conforme Cavalcante e Maher (1993) estas situações sugerem ao programa de submersão escolar, quando a criança/adolescente indígena deixa uma educação diferenciada, com intérpretes na sua língua nativa, e são matriculados no sistema regular de ensino. Muitas aldeias, até antecipam esse processo, quando os próprios professores do intercultural

indígena utilizam como ferramenta pedagógica os livros didáticos do sistema regular, utilizando ocasionalmente as cartilhas bilíngues produzidas pelos próprios Kayapó, sem respeitar, portanto, as especificidades locais.

Atualmente, praticamente todas as crianças falam a língua Měbêngôkré, aprendendo o português, como segunda língua nas escolas. Apesar de preservarem a língua materna, inúmeros empréstimos do português têm sido incorporados em seu sistema linguístico, e a situação de muitos indígenas homens e mulheres, em fase escolar, é de bilinguismo (português - Měbêngôkré).

O contexto da cidade xinguense reflete a situações históricas e geossociolinguísticas complexas e singulares, além do bilinguismo, é possível também encontrar variações diatópicas pelo processo de ocupação da cidade por mineiros, goianos, paulistas, tocantinenses e maranhenses, a partir de 1950, com o início da penetração de grande capital externo fixado na Amazônia, além dos grandes projetos para desenvolvimento econômico das regiões sul e sudeste do Pará (LOUREIRO, 2004, p.18). Contudo, neste trabalho, abordaremos apenas as singularidades na educação básica, apresentando brevemente o contexto das séries iniciais em uma aldeia Kayapó, seguindo para o quadro educacional de São Félix do Xingu, como veremos nos tópicos a seguir.

3. BREVE REFLEXÕES SOBRE AS SÉRIES INICIAIS EM UMA ALDEIA KAYAPÓ

A experiência vivida em uma aldeia Kayapó contribuiu fundamentalmente para tentar traduzir o cotidiano escolar de uma aldeia, nela foi observado os usos da língua indígena no contexto de uma escola municipal, em que se verificou a grafia da língua, em diferentes gêneros discursivos, como em materiais didáticos e na bíblia traduzida para o Měbêngôkré.

Do ponto de vista cultural, notou-se que a língua Měbêngôkré é um dos mais importantes símbolos das representação simbólicas dos Kayapó, sendo um elemento fundamental para entender o seu organismo social, pois ela representa seus sentimentos, bens simbólicos, tradições e cosmovisões, além de ser a maneira como os seus falantes se relacionam com seu semelhante e com o ambiente físico.

Do ponto de vista linguístico, compreendi que a análise das línguas indígenas é essencial para o estudo das relações internas entre as famílias linguísticas, além da contribuição social quando se coloca os estudos da gramática da língua ao alcance dos povos que a falam e aos professores não indígenas que atuam no sistema bilíngue.

As atividades das séries iniciais são mediadas por duas professoras, normalmente uma pedagoga e outra professora de diferente especialidade. As duas professoras atuam tanto nas séries iniciais quando no ensino fundamental I e II. Nas aulas existe um professor indígena ou intérprete, que acompanha as atividades curriculares. As aulas são ministradas em língua portuguesa e dependendo da metodologia do professor usa-se as cartilhas bilíngues produzidas pelos e para os Mëbêngôkré.

Apesar de a constituição brasileira assegurar um currículo diferenciado, autônomo e bilíngue, o dia a dia nas escolas revelam uma realidade distante das garantidas por lei. O ensino médio ainda não foi ofertado na aldeia, sendo um motivo de luta para aqueles que gostariam de dar continuidade aos estudos. É importante destacar que parte das escolas não atinge o contingente determinado pela Secretaria de Educação para formar turmas por série, assim, o sistema de ensino oferecido nas aldeias menores é multisseriado.

A escola recebe do Município a merenda escolar industrializada, além de alguns materiais básicos, como produtos de limpeza. As professoras tiram de seu próprio salário contribuições para complementar o material usado nas atividades escolares, como: xérox, impressão, folhas de papel A4, lápis e canetas. No geral, a escola possui uma boa estrutura física, com uma sala ampla e espaço suficiente para o desenvolvimento das mais variadas atividades. A escola possui poucas versões dos materiais didáticos bilíngues, assim os livros didáticos mais usados fazem parte do ensino regular, pouco se relacionando com a realidade local.

A produção de materiais didáticos bilíngues constitui uma prática ainda recente na educação indígena. O número de publicações disponíveis ainda é pequeno, o que pressupõem a importância de análises dos materiais já produzidos. Apesar do esforço, notou-se a dificuldade das professoras ao trabalhar em uma situação de bilinguismo, em que os alunos aprendem o português como segunda língua. A falta de materiais é outro fator que dificulta o ensino e estimula a saída dos Mëbêngôkré da aldeia para cidade.

3.1 QUADRO EDUCACIONAL E CONTEXTUAL DO MUNICÍPIO

A população urbana e rural do município de São Félix do Xingu é de aproximadamente 111.633 habitantes (IBGE/2014). Contudo, o último Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) apresentados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, se baseou no censo de 2010, cuja população era de 91.340 ha. O IDHM é 0,594,

em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599).

A referida cidade ocupa a 4284ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul-SP) e o menor é 0,418 (Melgaço-PA). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é longevidade, com índice de 0,798, seguida de renda, com índice de 0,638, e de educação, com índice de 0,411. Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2015, o município apresenta o seguinte quadro na educação básica:

Quadro 2 - Instituições de ensino no município de São Félix do Xingu

INSTITUIÇÕES DE ENSINO				
ENSINO	REDE PRIVADA	REDES PÚBLICAS		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
Pré-escolar	01	00	28	29
Fundamental	02	00	104	106
Médio	02	01	00	03

Fonte: SEMED – Secretaria Executiva Municipal de educação

O município vem sendo avaliado pela Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avaliações diagnósticas, com resultados em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Alunos regulares fora da condição de bilinguismo também são afetados de forma negativa nas provas, pois os conteúdos usados na formulação destas, muitas vezes não condiz com o conteúdo trabalhado pelo professor.

Segundo o Ministério da Educação (2018) as provas são aplicadas no quinto e nono ano do ensino fundamental. Os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com base em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Além disso, também é aplicado um questionário socioeconômico que fornecerá informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho escolar.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (2015), divulgado pelo Ministério da Educação, os anos iniciais da rede pública de São Félix do Xingu cresceu, apresentando um Ideb de 4,6 - em uma pontuação de 0 a 10 - que não atingiu a meta e não alcançou a média mínima de 6,0. Tendo o desafio de garantir mais alunos e um fluxo escolar adequado.

Considerando os resultados do Ideb (2015), especificamente na área de português, na competência de leitura e interpretação de textos, dos 558 alunos avaliados do 5º ano, apenas 104 demonstraram o aprendizado “esperado”. Quanto aos outros 454 alunos, não alcançaram a média necessária para avaliação. Já no 9º ano, dos 362 alunos, somente 38 demonstraram o aprendizado “adequado”.

Os dados apresentados revelam um quadro educacional preocupante, destacando a necessidade de melhorias urgentes, principalmente em relação às políticas inclusivas. Conforme Baniwa (2019) a presidente, na época, Dilma Rousseff, vetou em 2015, o Projeto de Lei 5944/2013, aprovado pelo Congresso Nacional, que alterava a redação de dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para garantir que as escolas indígenas não fossem avaliadas pelos mesmos critérios das escolas regulares e permitir que as línguas indígenas pudessem ser usadas em diferentes contextos educacionais.

[...] O veto foi justificado com argumentos inconstitucionais de que a referida Lei seria contrária ao interesse público e que criaria obrigação demasiadamente ampla e de difícil implementação por conta da grande variedade de línguas indígenas no Brasil. Se o projeto de lei tivesse sido sancionado pela presidenta, permitiria o uso de línguas indígenas e de processos diferenciados de avaliação escolar em todos os níveis de ensino (BANIWA, 2019, p.15).

Assim, respaldado legalmente, o sistema de avaliação da educação básica continuou com seu mecanismo avaliativo excludente e perverso, pois não considera as peculiaridades locais ou os saberes específicos das populações brasileiras, enquadradas no currículo homogeneizador.

As provas do Sistema Educacional Brasileiro são justificadas pelo Governo Federal com o intuito de formular e implementar políticas públicas adequadas. Logo, em sua própria aplicação tornam-se contraditórias, na medida em que excluem as especificidades dos diferentes sujeitos sociais envolvidos no sistema educacional, como o caso de alunos Mëbêngôkré, que aprenderam o português, como segunda língua, sendo avaliados com questões interpretativas e de gramática normativa.

Em busca de maiores informações para entender os fatores associados ao desempenho dos alunos na prova Brasil, partimos para pesquisas observacionais em sala de aula, durante o acompanhamento de discentes do curso de letras, nas disciplinas de estágio supervisionado em língua portuguesa.

In loco verificou-se que um dos maiores desafios do processo de ensino e aprendizagem é a falta de qualificação continuada da comunidade escolar para atender a diversidade sociocultural e linguística da região. As aulas de português seguem o ensino

tradicional, com questões voltadas para a gramática normativa, uso contínuo do livro didático, com a precária inserção de diferentes gêneros discursivos, o que contradiz as recomendações dos PCN's de Língua Portuguesa.

As escolas, até então, têm seguido o mesmo princípio da avaliação do Ideb, salvo em datas comemorativas, tais como: a semana dos povos indígenas, aniversário da cidade ou encontros políticos, em que temos os Mëbêngôkré Kayapó, com toda a sua expressão cultural, como protagonistas sociais da região, porém no restante do ano, seus saberes e língua ficam limitados ao “contexto do próprio grupo”.

No quadro a seguir é possível destacar um crescente número de alunos indígenas, de diferentes aldeias Kayapó, matriculados nas escolas do município:

Quadro 3 - Alunos indígenas matriculados na Escola Deuzina Coelho Ribeiro

EMEF DEUZINA COELHO RIBEIRO		
ANO	Nº DE ALUNOS	ALDEIA
1º	02	Moxkarako
2º	02	
TOTAL	04	--

Fonte: SEMED – Secretaria Executiva Municipal de educação

Quadro 4 - Alunos indígenas matriculados na Escola Filomena Souza Reis

EMEF ESCOLA FILOMENA SOUZA REIS		
ANO	Nº DE ALUNOS	ALDEIA
2º	01	Pykararãnkre
4º	01	
5º	02	
6º	02	Kremajti
8º	01	Pykararãnkre
EJA	02	Kremajti
Total	07	

Fonte: SEMED – Secretaria Executiva Municipal de educação

Quadro 5 - Alunos indígenas matriculados na Escola Teoria do Saber

EMEF TEORIA DO SABER		
ANO	Nº DE ALUNOS	ALDEIA
4º	01	Kawatire Kokraxmoro
5º	02	Kokraxmoro
6º	03	Kokraxmoro Moxkarako Krãiapare
7º	02	Moxkarako
9º	01	Apêxti
Total	09	

Fonte: SEMED – Secretaria Executiva Municipal de educação

Os dados levantados sugerem que a SEMED possui informações necessárias sobre os alunos indígenas inseridos no sistema regular, porém terminado o período da matrícula esses alunos são deixados a própria sorte, sem acolhimento e acompanhamento letivo. Esta

função é atribuída ao docente, que além das suas tarefas curriculares e didático-pedagógicas, precisam adequar sua metodologia, mesmo sem conhecer a língua indígena, apoio pedagógico ou qualificação continuada.

Além dos desafios no processo de ensino e aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos, outro fator implica na permanência dos alunos indígenas nas escolas. Ainda que de forma velada as escolas se constituem em instituições reprodutoras de preconceitos baseada em memórias históricas e pejorativas em relação aos povos indígenas, o que culmina no silenciamento das questões étnico – culturais.

Os valores e conteúdos trabalhados em sala de aula moldam, direta ou indiretamente, as personalidades dos alunos, fortalecendo identidades fissuradas, com padrões de comportamento que reconhecem a diversidade dos grupos étnicos, mas que mantêm ainda um distanciamento nas relações dialógicas.

A falta de diálogo em sala de aula sustentou padrões sociais na história de ontem e de hoje, muito deles, estabelecidos pelo próprio currículo escolar, cujo papel, caracterizou-se em “ocultar a diferença, a contradição, decidindo o que deveria ser lembrado, como deveria ser lembrado e, em contrapartida, o que deveria ser esquecido”, conforme Vieira; Peixoto; Khoury (1998, p.27).

Para os Mëbêngôkré não tem sido fácil ter sua diversidade reconhecida e respeitada nas escolas, em muitos casos os indígenas precisam impor ou provar a sua indianidade à escola. Muitas pessoas, inclusive professores, não entendem que os direitos indígenas não têm a ver com “primitividade” ou “pureza” cultural e biológica, a identidade indígena vai além do princípio da ancestralidade, que é a sua assumida identidade (OLIVEIRA FILHO, 1999 apud VAZ FILHO, 2011, p. 01).

De um lado, um dos maiores paradigmas dos Kayapó é entender quais saberes ou estratégias são necessárias para a efetivação de uma educação indígena intercultural bilíngue e diferenciada, pois o que se tem observado nas escolas são sistemas educacionais homogeneizadores, que certificam a matrícula, mas não garantem um ensino de qualidade e a permanência dos alunos indígenas. Por outro lado, a situação de bilinguismo tem impactado diretamente a prática docente, impondo novos desafios aos professores, que precisam conciliar o currículo escolar aos saberes Kayapó, sem ao menos conhecer suas especificidades. Isso leva a dois grandes problemas correlacionados entre si, como a falta de orientação quanto aos ensinamentos interculturais alternativos e a conscientização dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Percebe-se que ao longo dos últimos anos se têm intensificado o debate sobre a educação indígena, porém ainda são escassas as medidas aplicativas que interferem nos contextos educacionais de ensino com a garantia e permanência do aluno indígena. Diante dessas lacunas, com o processo denominado “virada histórica”, foi criado o projeto de Lei nº 005/2019, de 27 de agosto de 2019, de autoria dos próprios indígenas, a proposta de cooficialização da língua Mëbêngôkré, em São Félix do Xingu e a inclusão da disciplina de estudo da língua no currículo escolar, nas escolas municipais nas regiões em que predominam a população descendente.

A cooficialização da língua Mëbêngôkré, é um marco histórico nas políticas indígenas e indigenistas. Essas iniciativas trazem uma ruptura com um sistema classificatório e monolíngue, sem esquecer a existência de problemas complexos, cujas soluções se encontram em vários campos do conhecimento, com a necessidade de diálogos transdisciplinares.

Nesse sentido, língua, cultura e natureza são elementos indissociáveis na organização da diversidade biocultural² dos povos indígenas da Amazônia, segundo Hein van der Voort (2019). A língua, patrimônio material e imaterial, conta e reconta a história de um povo. Ela está por trás da materialização das representações simbólicas, cosmológicas e toponímicas de seus falantes, sendo, portanto, um arcabouço complexo, que salvaguarda o ambiente em que é ou era falada, daí a sua importância e necessidade de reconhecimento.

Não só as escolas, mas as entidades públicas, precisam entender que existem conhecimentos que atuam em proximidade maior com o meio natural, como os saberes indígenas, edificados longe dos bancos escolares e da educação formal por conviver com sistemas de conhecimentos hereditários (ALMEIDA, 2017). Assim, os intelectuais da tradição construíram diferentes leituras de mundo ao lidar com a natureza e transformar o seu ambiente físico.

Somente o encontro entre o currículo e os saberes tradicionais permitirá entender e respeitar a diversidade sociocultural e linguística dos brasileiros, cabendo a escola proporcionar, capacitar e incitar debates dialógicos, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9394 de 1996), sobre o reconhecimento das diferenças culturais e da importância dos modelos educativos e das práticas pedagógicas para a valorização dos diferentes povos. Do mesmo modo, como já mencionado pela Declaração das Nações Unidas (2008), sobre o direito dos povos indígenas, é de suma importância a conscientização

² Diversidade biológica, cultural e linguística conduziram ao conceito de “diversidade biocultural”.

e valorização dos povos étnicos, enfatizando o seu direito de cooficializar, revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, narrativas orais e filosofias de vida.

Além disso, a Lei 11.645/2008 vem amparar o conceito de diversidade nas escolas, estabelecendo a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, nos currículos e estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados (BRASIL, 2008). Além da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que originou a implementação de políticas afirmativas, garantindo a inserção dos indígenas nas universidades federais e nas instituições federais, de modo que o indígena possa defender seu território, seus interesses e direitos.

Dessa forma, observar o contexto escolar de São Félix do Xingu é deparar-se com uma realidade híbrida. Apesar dos encantos e desencantos da educação indígena em diferentes contextos, a situação de bilinguismo e a cooficialização da língua Mëbêngôkré ainda é um desafio no processo de ensino e aprendizagem, pois ainda é necessário romper com as amarras do ensino universal, principalmente, para atender aqueles alunos que estão vulneráveis ao processo de evasão escolar.

CONCLUSÃO

Para falar sobre diversidade cultural e linguística, além de atender as demandas do alunado no processo de ensino-aprendizado, é necessário ir além da história educacional colonial ou do ensino tradicional, contada a partir da chegada dos europeus ou do contato destes com os índios. Esse ponto de vista atribui aos povos indígenas diferentes imaginários discriminatórios e excludentes.

Entender os saberes tradicionais no antropoceno (período mais recente na história do planeta) inclui reconhecer que existiam diferentes grupos e famílias linguísticas na Amazônia pré-histórica, que mantinham relações interétnicas e deslocavam-se em fluxos migratórios, que foram intensificados com a chegada dos europeus.

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas, já desenvolviam ações complexas por meio de sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir e reelaborar seus conhecimentos sobre o homem e a natureza (MAGALHÃES, 2016, p.11). O resultado disso, são ações antropogênicas (gênico= que causa) dos sujeitos da tradição, que “não somente se adaptaram ao meio ambiente, mas

também adaptaram o meio ambiente a si mesmos, de tal modo que a floresta amazônica atual é parcialmente o resultado” desta interação (GALÚCIO, 2019, p.376).

Como se verificou, desde a constituição de 1988, os grupos étnicos tem se posicionado mais diretamente no novo panorama educacional e legislativo. Essas ações multidimensionais sugerem a uma “revirada histórica” no processo de transformação e de implementação de medidas afirmativas dos próprios indígenas, descortinando processos de adaptação nas diversas situações. Os Mëbêngôkré Kayapó não são entidades fixas, mas heterogêneas, que se transformam ao longo do tempo pela sobrevivência do grupo.

É fato que as consequências geossociolinguísticas do contato com os europeus são inegáveis, contudo, para entender a diversidade biocultural dos povos indígenas e valorizá-las, é necessário entender que os conhecimentos dos povos indígenas são resultado de milhares de anos de convivência e interação, daí o conceito de intercientificidade dos saberes ancestrais.

Se queremos conhecer nossas origens ou a diversidade biosociolinguística dos diferentes povos da Amazônia, temos que aprender com os povos originários. Tentar tornar traduzível um contexto educacional complexo, com singularidade que vão além das questões linguísticas, é tentar formular métodos adequados para se trabalhar a diversidade sociocultural e linguística em sala de aula. Métodos que só podem ser atendidos com o diálogo transdisciplinar que interligam o currículo escolar aos saberes Mëbêngôkré Kayapó. Logo, o projeto de cooficialização da língua Mëbêngôkré constituiu-se em uma ação indígena que implica em repensar as práticas escolares, em situações de bilinguismo, a partir das concepções indígenas sobre a sua organização social, política e cultural, sendo valorizado através da língua todos os bens produzidos por este povo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da Complexidade e Educação: Razão Apaixonada e Politização do Pensamento**. Appris Editora e Livraria Eireli, 2017.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. IDHM 2010: **Perfil São Félix do Xingu**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 12 de out. de 2019.

BALÉE, William. Sobre a Indigeneidade das Paisagens. *In: Revista de Arqueologia*, 21, n. 2, p. 09, 2008.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.645/2008. **Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 de out. de 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

VAN DER VOORT, Hein. A relevância das línguas indígenas na biota amazônica. *In*: GALÚCIO, A. V. PRUDENTE, A. L. **Museu Goeldi: 150 anos de Ciência na Amazônia**. Museu Paraense Emílio Goeldi, 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, ISA. **Kaypó**. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/pesquisa/povo/261>>. Acesso em: 28/01/2013.

GALÚCIO, Ana Vilacy. PRUDENTE, Ana Lúcio (org). **Museu Goeldi: 150 anos de Ciência na Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2019, p.74.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: estado, homem, natureza**. 2ª. Ed. – Belém: Cejup, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, Marcos Pereira. **Amazônia antropogênica**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2016.

MAHER, Tereza Machado; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Interação transcultural na formação do professor índio. *In*: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas/SP: UNICAMP, 1993.

MEC. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

SALANOVA, Andrés Pablo. **A nasalidade em Mebengolrre e-Apinayé; o limite do vozeamento soante**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2001.

TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal da Cultura, FAPESP, 1992.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **Identidade Indígena no Brasil hoje**. Publicado em: 2011. Acesso em: 20 de fev. de 2014. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/12/Identidade-ind%C3%ADgena-no-Brasil-Flor%C3%AAncio-Vaz-ALASRU.pdf>.

PALATALIZAÇÃO DE (NH) NA FALA DE AMAPAENSES

Romário Duarte Sanches (UFFPA/UEAP)

E-mail: duarte.romrio@gmail.com

Geovane Maciel Lemos (UEAP)

E-mail: geovanelemos98@gmail.com

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar o processo de palatalização de (nh) na fala de amapaenses, com base nos dados do Projeto Atlas Linguístico do Amapá - ALAP. A pesquisa tem como suporte teórico a Dialetoleologia, a Geolinguística e a Gessociolinguística. Para essa discussão fez-se necessário os postulados de Brandão (1991), Cardoso (2010) e Razky (2010). No que se refere aos estudos sobre a palatalização no português brasileiro, têm-se os trabalhos de Câmara Jr. (1964, 1977), Aragão (1996, 2009), Silva (1998), Soares (2008) e entre outros. A metodologia utilizada segue o mesmo protocolo do Projeto ALAP, que contou com a seleção de 10 municípios do estado do Amapá, respectivamente: 01 - Macapá, 02 - Santana, 03 - Mazagão, 04 - Laranjal do Jari, 05 - Pedra Branca do Amapari, 06 - Porto Grande, 07 - Tartarugalzinho, 08 - Amapá, 09 - Calçoene e 10 - Oiapoque. Para a realização da pesquisa foram entrevistados 40 informantes, levando em consideração aspectos extralinguísticos, isto é, foram divididos em dois grupos, um com dois homens e duas mulheres com idade entre 18 a 30 anos, e o segundo composto por dois homens e duas mulheres com idade entre 50 a 75 anos. Foi aplicado o Questionário Fonético-Fonológico, com vista à análise dos seguintes itens fonéticos: *caminba*, *amanbã* e *companbeiro*. Como resultados, foi constatado que 87% dos entrevistados realizaram a nasal palatalizada [ɲ] e 13% a nasal alveolar palatalizada [ɲ̃].

Palavras-chave: Dialetoleologia. Geolinguística. Variação fonético-fonológica. Palatalização.

INTRODUÇÃO

Um dos projetos geolinguísticos mais importantes do Brasil é o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), idealizado em 1996, na Universidade Federal da Bahia. A partir dele outros trabalhos foram impulsionados a elaboração de atlas regionais, estaduais e, recentemente, os atlas em comunidades tradicionais como em área quilombola e indígena.

Sobre os atlas estaduais, cita-se o Atlas Linguístico do Amapá (ALAP), publicado em 2017, este representa para o estado do Amapá a possibilidade de apreciar diferentes fenômenos linguísticos, como fonético, fonológico, semântico, lexical morfológico e sintático¹.

Entre os fenômenos mapeados no ALAP, encontram-se os processos de palatalização, como palatalização de /t/ e /d/, do /S/ em coda silábica e a palatalização de /ɲ/. Com base nisso, este último fenômeno será o objeto desta pesquisa, visando descrever

¹ Não foi objetivo do ALAP registrar fenômenos morfossintáticos, mas por meio dos relatos de experiência coletados é possível observar questões relevantes sobre a variação morfossintática no falar amapaense.

a variação geográfica e estabelecer a relação do fenômeno com os fatores extralinguísticos como idade e sexo dos informantes.

O trabalho está dividido em três partes. A primeira com foco na discussão teórica sobre Dialetoлогия, Geossociolinguística e palatalização de (nh) no português brasileiro. A segunda descreve os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa. E a última parte, concentra-se na apresentação e discussão dos resultados.

1. DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentadas as disciplinas que dão base aos estudos sobre os fenômenos de palatalização, numa perspectiva variacionista, como a Dialetoлогия, a Geolinguística e a Geossociolinguística. Estes campos de conhecimento proporcionam modelos metodológicos e teóricos para uma pesquisa de campo que possibilita analisar a língua do ponto de vista geográfico, social e cultural.

1.1 DIALETOLOGIA, GEOLINGUÍSTICA E GEOSSOCIOLOGUÍSTICA

Segundo Ferreira *et al.* (1996, p. 480), a Dialetoлогия é uma disciplina que estuda as diferenças regionais de uma língua, ou dialetos, e procura descobrir e descrever as suas características, tentando “identificar áreas mais ou menos coesas, assim como determinar os fatores que levaram à sua formação”. Para autora, o espaço geográfico onde a língua se desenvolve pode determinar elementos específicos em uma comunidade, possibilitando comparar condicionantes que levam a língua evoluir conforme as mudanças socioculturais.

Numa conceituação mais atual de Dialetoлогия, Cardoso (2010, p.13) explica que “é o ramo da linguística que busca identificar e descrever os diferentes usos de determinada língua, observando os aspectos espaciais, socioculturais e linguísticos”, com isso é possível observar a relação funcional da língua com o espaço e com a sociedade, delimitados por contingentes culturais, sociais e históricos, tendo em vista que estes poderão ser utilizados para delimitar a relação entre esta tríade.

Dentro do escopo da Dialetoлогия, encontra-se a Geografia Linguística ou Geolinguística, conceituada por Brandão (1991) e Cardoso (2010), como um método linguístico e geográfico que nasceu na Europa, no final do século XIX e início do XX, que buscar auxiliar na pesquisa de campo dialetal e na elaboração de cartas linguísticas, registrando traços fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais, e entre outros

aspectos específicos de uma determinada comunidade de fala e em uma determinada localidade. O resultado da aplicação do método geolinguístico resulta em um conjunto de cartas, podendo constituir um Atlas Linguístico.

No que concerne à Geossociolinguística, segundo Razky (2010) *apud* Guedes (2012), é um ramo linguístico que analisa os enfoques geográficos e sociolinguísticos da língua, levando em consideração os aspectos extralinguísticos, cujo objeto de estudo considera elementos correlacionados à localização espacial, tempo, cultura, idade, sexo, gênero, religião, cor, raça, estrangeirismo e o contato com outras línguas. Estes podem influenciar no sistema de códigos do falante.

De acordo com Razky (2010), a Geossociolinguística é necessária para compensar os limites da Geolinguística e da Sociolinguística. Para o autor, a Sociolinguística se detém nos aspectos sociais e locais, já a Geolinguística se preocupa com aspecto espacial e com uma estratificação social mínima.

1.2 A (DES)PALATALIZAÇÃO DE /ʎ/ E /ɲ/ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

De acordo com Silva (1998, p. 35) a palatalização consiste no levantamento da língua em direção ao palato duro, normalmente ocorre quando uma consoante antecede as vogais [i] e [e] independentemente se são orais ou nasais.

Para Câmara Jr. (1964), historicamente, houve a transformação dos segmentos fônicos latinos -lia, -lie, -lio, para o português -lha, -lhe, -lho. A primeira mudança foi de silabação, em que o [i] vocálico passou a assilábico, o iode ([y]), ditongando-se com a vogal seguinte. Na segunda mudança, o [j] pode ter sido realizado levemente de modo palatalizado, valendo sempre, contudo, como dental, o qual sucede atualmente os vocábulos do tipo “chile”. A maior mudança deu-se na terceira fase, quando a articulação do iode fundiu-se na do [j] estabelecendo-se a articulação “molhada” da consoante.

Desta maneira, desapareceu a posição especial que era determinada pela presença do [i] assilábico, passando a ter a [j] diante de qualquer vogal. Neste caso da fonética portuguesa, essas mudanças possibilitaram a passagem de uma variante posicional para um fonema autônomo. Ainda na concepção de Câmara Jr. (1977) *apud* Silva (1998) ocorreu uma recombinação entre: [y], [j] e [jh] ou [ɲ] e [nh] são fenômenos palatais.

Sobre o processo de palatalização, Aragão (1996) comenta que há divergências entre os autores, pois alguns consideram esse fato um fenômeno fonético. Outros consideram que

é um problema de influência africana, uma mudança fonética do latim para o português, ou ainda, um fato que pode vir a ser fonológico, gerando um novo fonema e não apenas uma articulação diferente dos fonemas /ʎ/ e /ɲ/.

Em relação aos estudos sobre fenômenos palatais no Português Brasileiro, sobretudo na região Norte, tem-se o trabalho de Soares (2008) que visou analisar, por meio da Sociolinguística laboviana, as palatais lateral e nasal no falar paraense. A autora utilizou um *corpus* de fala espontânea do tipo narrativas de experiência pessoal. Foram entrevistados 144 indivíduos nascidos nas seguintes localidades do Estado do Pará: Altamira, Belém, Bragança, Marabá, Soure e Santarém.

Para o tratamento de dados, a autora levou em consideração a variação social, variáveis linguísticas consideradas condicionantes para o fenômeno em estudo e a análise estatística por meio do programa VARBRUL. Após as análises, foram realizadas interpretações dos processos fonológicos estudados a partir dos pressupostos teóricos da Geometria de Traços.

Os resultados demonstraram que os fatores extralinguísticos associados às palatais lateral e nasal sofreram influências tanto por fatores linguísticos como sociais, e que podem ser compreendidos a partir da teoria fonológica de Geometria de Traços. Em seguida, constatou-se que as variações relacionadas aos segmentos podem ser compreendidas como resultados de ligamentos e desligamentos de traços fonéticos, caracterizando diferentes variantes fonéticas, incluindo como possíveis condicionantes os fatores sociais, como sexo, faixa etária, escolaridade e origem dos falantes.

Outro processo interessante sobre a temática tem a ver com a despalatalização. O fenômeno é definido como perda de traço palatal na articulação de um fonema e que pode ser visto também como variedade regional, social, estilística ou individual (ARAGÃO, 2009). Para Jota (1976), o fato não é raro em linguagem descuidada de alguns, que mudam o (nh) ou (lh) por /n/ ou /l/, como acontece em camadas rurais [véyu] (velho), [muyé] (mulher).

Aragão (2009) comenta também uma hipótese sobre a despalatalização e iotização do /ʎ/ e do /ɲ/ dada pela influência do português crioulo dos escravos ou do substrato indígena. Trata-se de uma marca da fala dos indígenas e africanos que tinham dificuldades de articular o /ʎ/ e o /ɲ/, como frisa Silva Neto (1977): “[...] no nosso caso particular e histórico, observamos que os aloglotas (mouros, índios e negros) se mostraram sempre incapazes de pronunciar o lh”.

No estudo de Aragão (2009) sobre a despalatalização, iotização e apagamento dos fonemas /ʎ/ e /ɲ/ nos estados da Paraíba e do Ceará, a autora chega a seguinte conclusão: a) há o apagamento do /ɲ/ em sílaba posterior à vogal fechada /i/ e de final de palavra; b) no caso do apagamento do /ɲ/ permanece a nasalização final; c) há uma permanência considerável do /ʎ/ e do /ɲ/ seguidos de quaisquer tipos de vogais; e d) uma presença da iotização do /ʎ/ e do /ɲ/ em sílabas medial e final de palavra.

No estudo de Ferreira (2011) sobre a variação da lateral palatal com base nos dados do Projeto VARSUL, a autora investiga o comportamento variável da lateral palatal na região Sul do Brasil, utilizando o modelo da Sociolinguística Laboviana. Ela concluiu, por meio de resultados estatísticos, que a despalatalização é uma variante pouco produtiva, mas frequente na fala de indivíduos com maior nível de escolaridade.

Ainda sobre o processo de despalatalização, tem-se o trabalho de Melo (2008) no estado do Acre (AC) sobre os fonemas /ʎ/ e /ɲ/ na fala urbana de Rio Branco. A autora concluiu que dos dois fonemas alvos da análise, o /ʎ/ sofreu menos despalatalização do que /ɲ/, tendo em vista que o percentual de frequência da variante [ʎ] alcançou 86.5%, ao passo que [ɲ] obteve 50.1%. Já os segmentos [lj] e [nj] chegaram aos percentuais de 12.2% e 6.2%, respectivamente, o que levou a afirmar que a troca das palatais por outro segmento de mesmo modo de articulação ocorreu com maior intensidade para a lateral palatal.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Atlas Linguístico do Amapá (ALAP) foi publicado em 2017, tornando-se um dos maiores estudos no campo linguístico no estado do Amapá, por meio deste projeto é possível desenvolver diversos estudos linguísticos. Além de divulgar a realidade e o reconhecimento dos estudos acerca da variação linguística existente no estado, possibilitando diversas pesquisas linguísticas de aspecto fonético-fonológico e semântico-lexical característicos de cada localidade pesquisada.

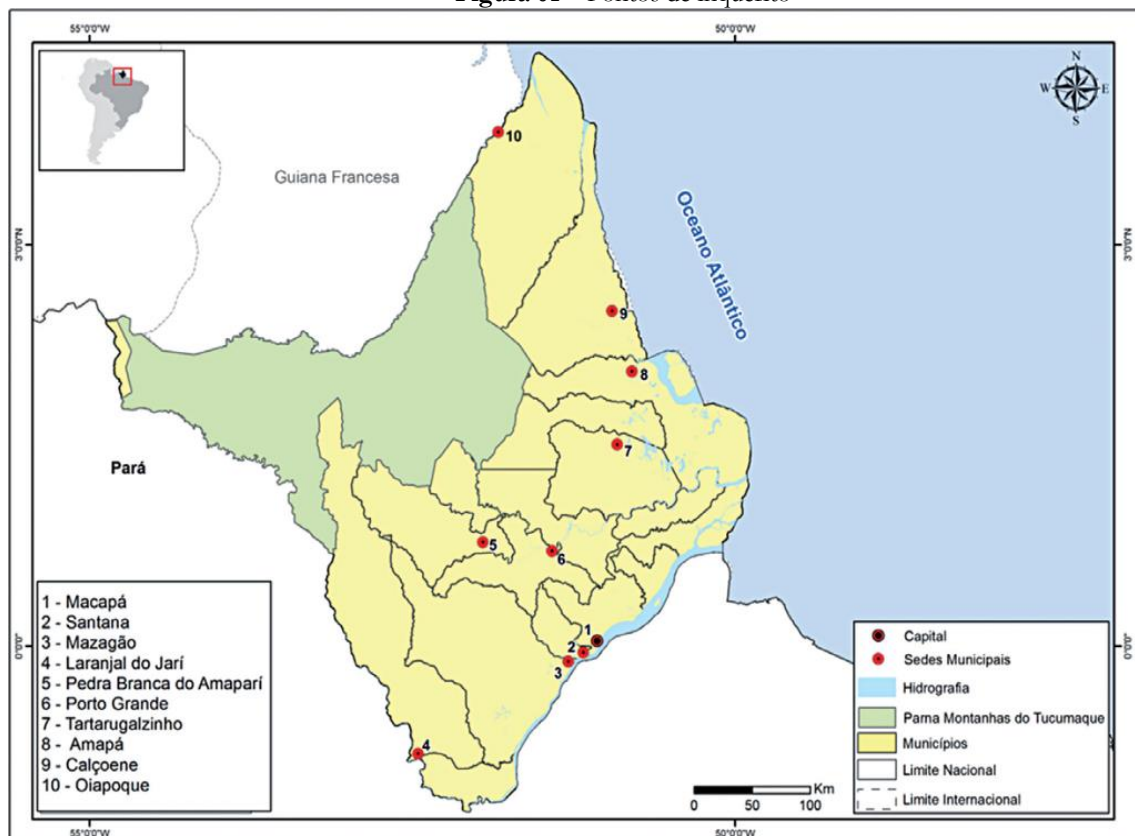
O projeto teve início em 2010, vinculado ao grupo de pesquisa ALAP, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Após sete anos de pesquisa o atlas linguístico do estado foi publicado. Nele pode-se contemplar o histórico dos municípios pesquisado, a metodologia aplicada no projeto e a exposição do produto da pesquisa, isto é, as cartas linguísticas.

Com base nessas cartas publicadas, delimitou o *corpus* desta, especificamente, a seleção da carta fonética F15 que diz respeito à palatalização de (nh). A organização dos dados foi feita a partir dos programas *Excel* e *Word* por meio do levantamento das ocorrências fonéticas da nasal palatalizada e da nasal alveolar palatalizada, tendo em vista analisar as variantes fonéticas [ɲ] e [nj] presentes nos vocábulos selecionados: *amanhã*, *caminha* e *companheiro*.

Após a organização dos dados em tabelas, foram somados os números de ocorrência de cada variante fonética e transformadas em porcentagens para facilitar a construção dos gráficos. Em seguida, decorreu-se à criação do gráfico para a análise das variáveis sociais sexo e idade.

Os pontos de inquérito pesquisados são os mesmos contemplados no ALAP. Estes foram escolhidos de acordo com a data de criação, situação socioeconômica e sociocultural, densidade demográfica e populacional. Com isso, as localidades selecionadas foram: (01) Macapá, (02) Santana, (03) Mazagão, (04) Laranjal do Jarí, (05) Pedra Branca do Amapari, (06) Porto Grande, (07) Tartarugalzinho, (08) Amapá, (09) Calçoene e (10) Oiapoque, como mostra a figura abaixo.

Figura 01 – Pontos de inquérito



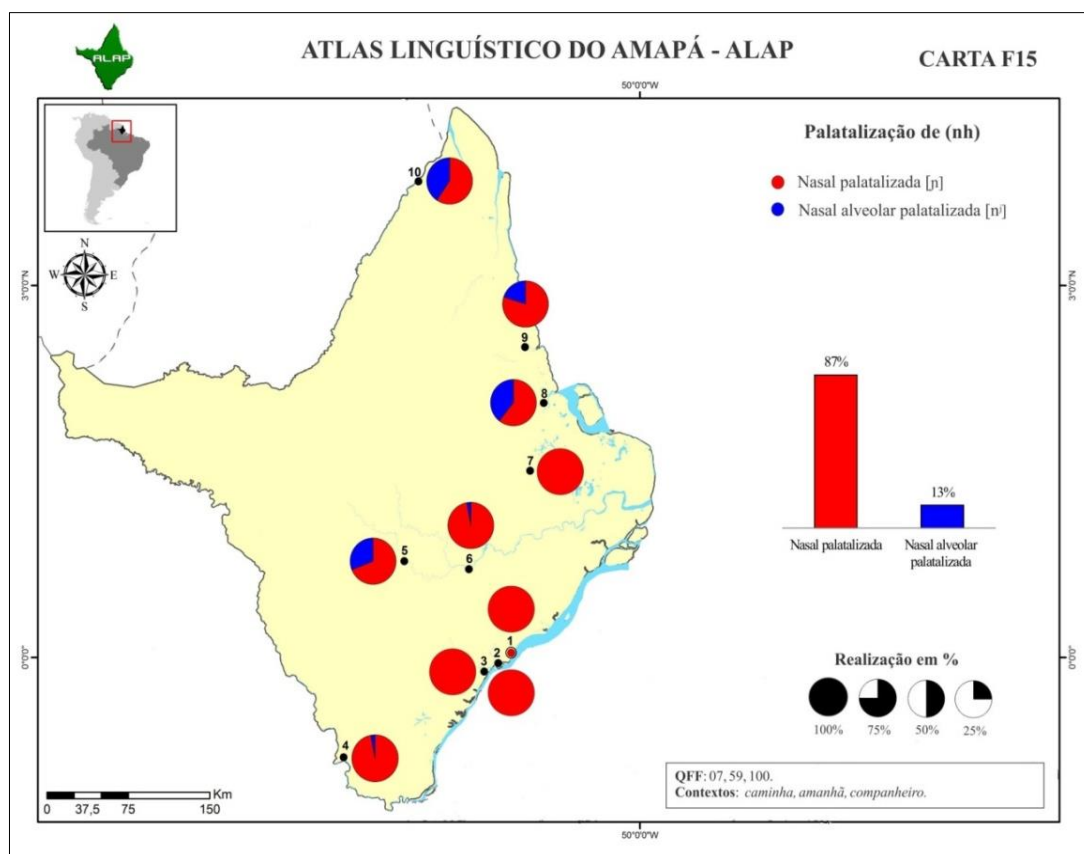
Fonte: Sanches (2019, p. 156)

Para o ALAP foram entrevistados 40 informantes, quatro em cada município, considerando as variáveis: sexo (homem-mulher) e idade (18-30 anos e 50-75 anos). Critérios de seleção: a) ter nascido no município, b) ser filho de pais nascidos na região, c) não ter morado em outro Estado ou Região por mais de um ano, d) ter nível de instrução escolar variando de analfabeto ao Ensino Fundamental completo; e) possuir boas condições de saúde e de fonação e f) ter disponibilidade para a entrevista.

3. A PALATALIZAÇÃO DE (NH) NO AMAPÁ

Para apresentação dos resultados, utilizou-se a carta F15 do ALAP, na qual ilustra a realização geográfica da palatalização de (nh) no Amapá. Assim, a figura abaixo mostra a ocorrência da nasal palatalizada [ɲ], na cor vermelha, e a da nasal alveolar palatalizada [ɲ̟], na cor azul.

Figura 02 - Carta F15



Fonte: Razky, Ribeiro e Sanches (2017, p. 70)

De acordo com a figura acima, os resultados da variação diatópica mostram que 87% dos informantes realizam a nasal palatalizada [ɲ], em contraponto a 13% da nasal alveolar

palatalizada [nʲ]. Para melhor visualização dos dados, foram organizadas em uma tabela as variantes fonéticas de acordo com o ponto de inquérito e sua frequência em porcentagem, buscando avaliar a distribuição geográfica do processo fonológico. Abaixo a tabela 01.

Tabela 01 – Ocorrências de palatalização nasal e alveolar [n] e [nʲ] (%)

LOCALIDADES	Nasal palatalizada (ɲ)		Nasal alveolar palatalizada (nʲ)	
	Ocor.	%	Ocor.	%
01 – Macapá	35	100%	0	0%
02 – Santana	32	100%	0	0%
03 – Mazagão	30	100%	0	0%
04 – Laranjal do Jari	33	97%	1	3%
05 – Pedra Branca	20	69%	9	31%
06 – Porto Grande	34	97%	1	3%
07 – Tartarugalzinho	33	100%	0	0%
09 – Amapá	20	61%	13	39%
08 – Calçoene	24	80%	6	20%
10 – Oiapoque	19	59%	13	41%
Total	280		43	

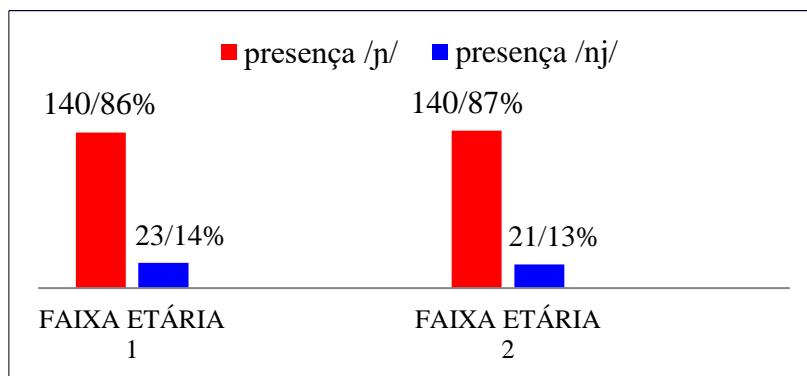
Fonte: Elaboração dos autores (2020)

A Tabela 01 mostra que em quatro municípios não ocorreu a presença de [nʲ] como no ponto 01 (Macapá), 02 (Santana), 03 (Mazagão) e 07 (Tartarugalzinho). Sobre a presença de [nɲ], a carta F15 mostra maior frequência no ponto 10 (Oiapoque) com 41%, seguida do ponto 08 (Amapá) com 39%, do ponto 05 (Pedra Branca) com 31% e 09 (Calçoene) com 20% de realização. Essas quatro localidades mencionadas encontram-se distantes da capital Macapá.

De acordo com os dados apresentados na figura 01 e tabela 01, é possível inferir que o fator geográfico pode estar condicionando a ocorrência das variantes fonéticas encontradas. Uma vez que há maior predominância da nasal palatalizada [ɲ] em áreas mais urbanas ou próximas à capital Macapá, como Santana (01) e Mazagão (03). Estas localidades representam hoje os maiores centros populacionais, somando mais da metade dos habitantes do Amapá. No caso da nasal alveolar palatalizada [nʲ] ocorre o inverso, quando maior a distância desses pontos urbanos, esta variante tende a aparecer mais como em Pedra Branca do Amapari (05), Amapá (08), Calçoene (08) e Oiapoque (10).

Além da variação geográfica dos resultados, também é possível analisar a variação social do processo de palatalização no Amapá. A seguir, apresenta-se a variação diageracional (idade) e diasssexual dos dados, na intenção de verificar se há influência de fatores externos na realização da nasal palatalizada e nasal alveolar palatalizada.

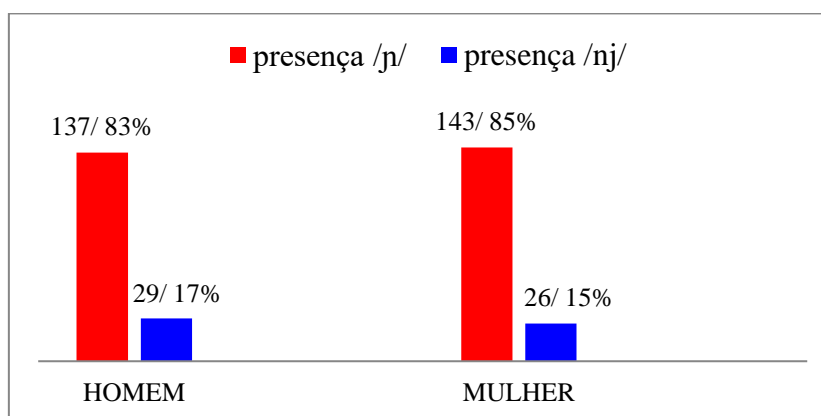
Gráfico 01 – Variação diageracional



Fonte: Elaboração dos autores (2020)

De acordo com a faixa etária de um grupo social, alguns vocábulos podem estar condicionados a realização ou não realização de um fenômeno. Conforme o gráfico 01, a faixa etária 1 (18-30 anos) apresentou 86% de realização para a variante [ɲ] e 14% para a variante [ɲj]. Na faixa etária 2 (50-75 anos) apresentou 87% de realização para a variante [ɲ] e 13% para a variante [ɲj].

Gráfico 02 – Variação social sexo



Fonte: Elaboração dos autores (2020)

No que tange à variação diasssexual, observa-se no gráfico 02 que foi registrado 83% na fala dos homens e 85% das mulheres de realização da variante fonética nasal palatalizada [ɲ]. Já a variante nasal alveolar palatalizada [ɲj] ocorreu com 17% na fala dos homens e 15% na fala das mulheres.

O que se observa nos dois gráficos acima que os fatores sexo e faixa etária parecem não condicionar a realização das nasais palatais [ɲ] e [ɲj]. Pois, a diferença de frequência em ambos os sexos e ambas as faixas etárias é mínima e por isso não é possível afirmar que há influência social no fenômeno estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que em relação à variação geográfica, a consoante alveolar palatalizada [nj] ocorreu com 13% de frequência em relação à nasal palatalizada [ɲ] que foi registrada com 87% das ocorrências. Vale destacar que houve 100% de ocorrência da variante nasal palatalizada [ɲ] nos pontos 01 (Macapá), 02 (Santana), 03 (Mazagão) e 07 (Tartarugalzinho). E da variante nasal alveolar palatalizada [nj] nos pontos (05) Pedra Branca do Amapari, (08) Amapá, (09) Calçoene e (10) Oiapoque.

Em relação às variáveis sociais idade e sexo, estas não se apresentaram como fatores determinantes no do processo de palatalização de (nh), tendo em vista que as ocorrências não se destacaram em apenas uma faixa etária ou sexo específico, mas ocorreram de forma balanceada.

Diante dos resultados desta pesquisa, ainda é preciso fazer uma análise minuciosa, à luz da Sociolinguística quantitativa, por exemplo, para verificar a influência dos fatores internos à língua. No entanto, é necessária uma coleta de dados mais ampla, com maior número de informantes e controle das variáveis sociais.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. S. S. de. A despalatalização e conseqüente iotização no falar de Fortaleza. *In: 14ª Jornada de estudos linguísticos do GELNE*. Natal: UFRN, 1996.

ARAGÃO, M. S. S. de. Os estudos fonético-fonológicos nos estados da Paraíba e do Ceará. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 163-184, jan./jun. 2009.

BRANDÃO, S. F. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

CÂMARA JR., M. Os fonemas em português. *In: CÂMARA JR., M. Para o estudo da Fonêmica Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1977.

CÂMARA JR., M. **Princípios de Linguística Geral**. Como Introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa. 4. ed. rev., ampl.. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.

CARDOSO, S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

FERREIRA, M. B. *et al.* Variação Linguística: Perspectiva Dialectológica. *In: FARIA, I. H. et al. (Orgs.). Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1996, p. 477-502.

FERREIRA, M. M. **A variação da lateral palatal segundo transcrição do banco de dados VARSUL**. 2011. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUEDES, R. **Estudo Geossociolinguístico da variação lexical na zona rural do Estado do Pará**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MELO, F. E. S. de. **A despalatalização dos fonemas /ʎ/ e /ɲ/ na fala urbana de Rio Branco-AC**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2008.

RAZKY, A.; RIBEIRO, C. M. da R.; SANCHES, R. D. **Atlas linguístico do Amapá**. Labrador, 2017.

RAZKY, A.; RIBEIRO, C. M. da R.; SANCHES, R. D. O projeto atlas linguístico do Amapá (ALAP): caminhos percorridos e estágio atual. **Revista Alfa**, São Paulo, v.61, n.2, p.303-317, 2017.

RAZKY, A.; Uma perspectiva geo-sociolinguística para a análise do *status* da variável /s/ em contexto pós-vocálico no nordeste do estado do Pará”. *In: Dans Estudos Linguísticos e Literários*. n. 41, Salvador, Programme de Pos-graduação en Langue et Culture, UFBA (2010).

SANCHES, R. D. Variação fonético-fonológica no Amapá: uma proposta de análise geossociolinguística. **Revista Moara**, n. 54, ago-dez., p. 150-164, 2019.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, E. P. M. **As palatais lateral e nasal no falar paraense: uma análise variacionista e fonológica**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Ceará. 2008.

PALAVRAS DA ÁFRICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL: SILÊNCIO E MEMÓRIA

Amanda Alves (UNICAMP)

E-mail: amanda_alv@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo consiste em apresentar um panorama acerca do papel africano na língua portuguesa e como esse elemento foi silenciado ou censurado em muitas produções textuais. Além disso, objetiva também mostrar como a ideia de um país monolíngue prejudica as ações voltadas ao posicionamento frente o léxico e como as políticas linguísticas não se tornam efetivas. O referencial teórico adotado se baseia em Orlandi (2007; 2009), Castro (2001) e Guimarães (2001). Do ponto de vista metodológico foi realizado um levantamento em busca de palavras que têm em sua constituição herança africana. Os resultados encontrados mostram que apesar do grande número de palavras que compõem o léxico do português brasileiro ainda é pouco o reconhecimento da matriz africana o que contribui para o silenciamento ora descrito.

Palavras-chave: Português; Silêncio; Memória; Identidade.

INTRODUÇÃO

Na literatura que trata das diferenças entre o português europeu e o português brasileiro (PB), é bastante comum encontrar menções ao léxico do PB e à presença de um grande número de vocábulos de origem em línguas indígenas e africanas, resultado de sua integração gradual a partir do contato inevitável entre os falantes dessas línguas no Brasil colonial, período em que havia imensa diversidade linguística.

A diversidade do léxico do português do Brasil foi notada pelos primeiros viajantes e tornou-se matéria de estudo linguístico no século XIX. Os primeiros trabalhos sobre a diferença entre o português de Portugal e o português brasileiro (PB) observaram que a variedade nacional se distinguia da língua da antiga metrópole pela incorporação de termos de origem indígena e africana, decorrente do contato dos falantes de línguas diversas e da necessidade de denominar realidades novas encontradas na América (PETTER, 2002, p. 123).

Outrossim, a maior parte desses trabalhos apresenta informações sobre o silenciamento das línguas indígenas no Brasil, a partir de uma homogeneização forçada para facilitar a difusão do catolicismo e consequentemente a dominação dos povos que habitavam o território. A partir disso, proponho-me a pensar a questão da imposição linguística pela

ótica das políticas que deram um destino específico às línguas negro-africanas, considerando que essas línguas, como forma de sair do silêncio definido pela censura, “ficaram resguardadas por sistemas lexicais que se encontram na linguagem religiosa afro-brasileira e, dispondo de um vocabulário menor, em falares especiais de base banto de comunidades negras rurais” (CASTRO, 2009, p. 182).

Por conseguinte, o vocabulário comum, definido por Bonvini (2013b, p. 117) como “aberto a todas as noções, não é limitado a uma categoria de objetos e é constituído de termos que se poderiam designar como aplicáveis aos diferentes contextos da vida quotidiana”, apresenta-se altamente difundido em todo o território brasileiro, no entanto não há um conhecimento geral de que esse vocabulário possui uma raiz em línguas africanas, apesar do fato de essas línguas terem deixado sua marca no português do Brasil com um número estimado de 3000 a 4000 palavras. Com isso:

A heterogeneidade linguística (...) será parte integrante do que no século XIX vai ser chamado de língua brasileira. Ou seja, o português que se passou a falar aqui traz uma memória europeia, mas historicizou-se de modo diferente em função do contato com as demais línguas e em função da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente (MARIANI, 2004, p. 22).

Nesse aspecto, tem-se um português brasileiro que se diferenciou de sua raiz europeia, e ainda hoje em nosso país estão em funcionamento diversos idiomas, incluindo centenas de línguas indígenas e dezenas de línguas de imigração, isso sem contar o fato já mencionado de as línguas africanas terem deixado seu reflexo no léxico do PB, o que mostra um Brasil plurilíngue desde há muito tempo.

Não é essa, entretanto, a imagem que o país faz de si e para si mesmo. O estado português e depois o estado brasileiro, que o sucedeu, tentaram construir um país cultural e linguisticamente unitário, admitindo apenas as variações que pudessem ser subsumidas no conceito mais ou menos estreito de ‘cultura brasileira’ (a rigor: luso-brasileira). A imagem do país que fala somente português, e de que o português brasileiro ‘não tem dialetos’, é consequência da intervenção do estado e da ideologia da ‘unidade nacional’ que desde sempre, com diferentes premissas e em diferentes formatos, conduziram as ações culturais no Brasil (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Dito isso, tem-se então um imaginário de país monolíngue, cujas línguas faladas minoritariamente foram marginalizadas, efeito de uma ideologia dominante de homogeneização e uma tentativa forçada de apagamento. Por outro lado, ainda segundo Mariani (2004), mesmo sob dominação, existe a possibilidade de o colonizado estar exercendo formas de resistência silenciosa.

Essa resistência é vista então como a resposta a um silenciamento que, de acordo com Modesto (2018), tem a marca de um julgamento exterior, daquele que vê de fora. Assim como os relatos dos primeiros viajantes, que caracterizavam os habitantes e sua cultura como primitivos e selvagens, Collingwood-Whittick (2012) elucida que os estudos sobre raça do século XIX e XX são produtos da perspectiva colonialista de uma sociedade de elite, a qual possui uma visão hierárquica de mundo.

Com isso, justifica-se o objetivo deste trabalho que é dedicar atenção para o que foi silenciado ou censurado, visto que “a censura é o lugar da negação e ao mesmo tempo da exacerbação do movimento que institui identidade. Por isso é um lugar privilegiado para 'olhar' a relação do sujeito com as formações discursivas” (ORLANDI, 2007, p. 81).

Desse modo, pretende-se mostrar que houve uma violenta política de opressão linguística justificada pela intenção de se formar um Estado forte, com uma língua própria, cujo objetivo real era apagar as diferenças a partir de uma homogeneização forçada. Nesse interim, além de destacar a presença das línguas africanas no léxico do PB, outro importante objetivo deste trabalho é desconstruir o ideário de país monolíngue e mostrar que o Brasil, apesar de toda a política de apagamento que sofreu e ainda sofre, resiste como um país cuja diversidade está presente em todos os aspectos: sociais, culturais e linguísticos, e por isso a democracia linguística é uma utopia longe de se tornar realidade.

1. IDEOLOGIA DOMINANTE: UM IDEAL EXCLUDENTE DE LÍNGUA

Quando se fala em relações entre línguas, é impossível não resvalar na relação entre o sujeito falante e as formações discursivas que, conforme define Orlandi (2007), são historicamente determinadas por relações de forças e de sentidos, e refletem as diferenças ideológicas, o modo como os sujeitos ocupam diferentes posições e como isso dá origem à constituição de sentidos diferentes. Assim sendo, são as formações discursivas “que determinam *o que pode e deve ser dito* (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (HAROCHE, et al., 2001, p. 27, grifo dos autores).

Consequentemente, ao se falar em relações de força, posições de sujeito e formações ideológicas, estamos falando necessariamente em uma ideologia dominante que, segundo Althusser (1980), está sempre presente nas relações de exploração, ou seja, nas relações de produção em uma sociedade de classes. Isso posto, a ideologia é condição necessária para a constituição dos sentidos e dos sujeitos.

Pensando em ideologia como algo que direciona as relações conflitantes entre classes, é importante destacar que ela só existe e atua em um meio material, ou seja, deixa de existir exclusivamente no plano das ideias. Isso significa que ela existe nos atos – inseridos em práticas - que acontecem no que Althusser chama de aparelhos ideológicos do Estado, responsáveis pela reprodução dessas práticas que materializam a ideologia dominante, como a Igreja e a Escola.

Podemos exemplificar uma prática que funcionou de maneira conjunta, ao citarmos o trabalho de evangelização massiva dos indígenas pelos jesuítas da Companhia de Jesus, no século XVI: a ideologia do colonizador uniu religião e ensino em uma tentativa de homogeneização sociocultural, acarretando também o extermínio de muitas línguas faladas até então, com a criação de uma língua geral de base tupi. Com o decreto de Marquês de Pombal, pondo fim à ação dos jesuítas e a proibição dos falares de outras línguas que não o português, tem início uma outra fase de materialização da ideologia da metrópole: a homogeneização linguística efetiva e o apagamento da diversidade.

Vemos então que a escolarização e o ensino do português, materializados pela instituição Escola, desde há muito tempo vêm reproduzindo técnicas de “aprendizado” cujo foco é uma gramática normativa centrada na escrita e em um imaginário de homogeneização linguística e efetivo apagamento das diferenças, deixando de lado o aspecto sócio histórico da língua, que tem suas peculiaridades e funciona de maneiras muito distintas daquele padrão representado nos livros didáticos. Assim, esses aparelhos do Estado foram imprescindíveis para o trabalho da ideologia dominante que estava apoiada em um ideal específico de língua, do qual as línguas africanas não faziam parte e atualmente aparecem de maneira ainda muito tímida.

Esse imaginário de unidade linguística passou a aparecer nos instrumentos de ensino e aprendizado da língua. Oliveira (2002), por exemplo, ao analisar gramáticas do final dos anos 1800, mostra que as mesmas apresentam o português europeu como um ideal de língua de civilização. Por outro lado, o português do Brasil, diferente por ser um híbrido de línguas indígenas - e línguas africanas - seria considerado uma língua primitiva. Assim,

A unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais, entre as quais a construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino (criação de escolas e seus programas), que ocupa um lugar primordial. Como objeto histórico e instrumento linguístico disponível para a sociedade brasileira, a gramática é, assim, um lugar de construção e de representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado) brasileira, através do conhecimento (ORLANDI, 2009, p. 217).

Nesse sentido, a divisão das línguas era uma realidade na sociedade e aparecia claramente refletida nesses instrumentos de conhecimento e ensino, e isso se torna um problema mais grave quando nos damos conta de que o imaginário de unidade linguística é ensinado ainda hoje nas escolas. Entre outras consequências, o que se percebe é um desconhecimento generalizado da influência das várias línguas na história da formação do PB.

Por esse motivo, ressalta-se a importância de iniciativas como a Lei n. 10.639/03, promulgada no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que prevê a obrigatoriedade do ensino transversal sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Apesar de ainda não ser efetivamente cumprida, a lei representa um importante instrumento de inclusão, representatividade e tentativa de resgate de uma memória africana covardemente apagada.

2. TODA POLÍTICA DE LÍNGUAS É UMA POLÍTICA DO SILÊNCIO? UMA REFLEXÃO INCÔMODA

De acordo com Guimarães (2003), as línguas funcionam sempre em relação umas com as outras, e o espaço de enunciação é o modo de distribuição das línguas para seus falantes. Essa distribuição, por sua vez, é desigual e decisiva para o funcionamento das línguas em relação. Assim, o espaço de enunciação é político.

Considerarei a questão política com base em relações de poder, e se estamos falando em relações entre determinadas línguas em um espaço de enunciação, então o que queremos mostrar é que o modo de distribuição dessas línguas para os falantes é dividido, ou seja, uma das línguas se sobressai, enquanto as outras são silenciadas ou mesmo apagadas. Seguindo essa lógica, as relações entre as línguas são divididas porque a sociedade assim o é, então parece bastante coerente afirmar que as línguas impostas são sempre aquelas faladas pelas classes dominantes, que detêm o poder e, por outro lado, as línguas silenciadas são as das classes historicamente marginalizadas.

Ao estendermos esse raciocínio para o espaço de enunciação do Brasil colonial e o desaparecimento das línguas africanas, vemos que os cativos tiveram o direito de falar suas línguas cerceado, bem como de praticar suas crenças e cultura, ou seja, de ser sujeito e de guardar suas memórias e a sua identidade. Nesse sentido, Orlandi (2007) apresenta-nos a

política do silêncio e vai defini-la, em resumo, como um processo de silenciamento que limita o sujeito no percurso de sentidos.

Esse processo de silenciamento, que é a materialização da ideologia dominante, se dará em forma de censura ou, ainda de acordo com Orlandi (2007, p. 79) “interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado”. A autora ainda argumenta que, em momentos históricos de autoritarismo, como é o caso do Brasil colonial, a censura faz com que certos sentidos sejam proibidos, a partir do momento em que restringe o lugar dos sujeitos para aquele em que a possibilidade de fala é limitada.

Nesse sentido, em dados momentos da história do Brasil, a língua portuguesa foi oficialmente imposta, a princípio para facilitar a evangelização jesuítica e, em seguida, o ideário de civilização apoiou-se no discurso de uma língua nacional com escrita e gramática própria. Por sua vez, a instrumentalização da língua, por meio de gramáticas e dicionários, favorece a sua estabilização, o que fortalece o imaginário de uma língua única e a marginalização das outras variantes que não a língua padrão.

Por essa ótica, um Estado só é considerado nação se possui uma língua própria, então os povos não europeus que habitavam o território brasileiro não eram considerados civilizados, dada a diversidade linguística que apresentavam, sofrendo dessa forma o silenciamento de suas línguas e por consequência das memórias nelas inscritas. Desse modo, a representação imaginária da língua pura, sustentada pela ideologia da colonização, criou uma língua que se distanciava das línguas e culturas do que era próprio de sua constituição e seu diferencial em relação à metrópole: as raízes indígenas e africanas.

Por fim, quando se define que língua se fala, ou quando se determina o modo de acesso a esta língua, pelo ensino, pela produção dos instrumentos linguísticos, pela construção das instituições linguísticas, praticamos diferentes formas de políticas linguísticas, e conseqüentemente definimos a forma histórica dos sujeitos e da sociedade nas relações entre língua, ciência e política (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001).

2.1 SILENCIAMENTO DAS LÍNGUAS DOS AFRICANOS

O Brasil possui uma vergonhosa história de mais de 3 séculos de escravidão negra. Atualmente, existem traços da cultura africana em todos os segmentos da nossa sociedade, seja na culinária, na música, na religião e, de maneira menos evidente, na língua oficial do

Brasil. Entretanto, essas memórias parecem pouco quando paramos para refletir nos dados apresentados por Bonvini (2013a): o Brasil recebeu cerca de 3,6 milhões de africanos e em alguns períodos a população afrodescendente era superior à europeia. Ainda nesse aspecto, nosso país “hoje, possui a maior população afrodescendente concentrada fora do continente africano” (CASTRO, 2009, p. 175).

Em grande parte da literatura, encontramos dados que comparam o número de línguas indígenas faladas no território brasileiro no século XVI e as que sobreviveram ao genocídio e resistem atualmente, deixando claro que houve uma diminuição radical dessas línguas. Na mesma direção, quando o assunto é a escravidão negra, esse tipo de levantamento evidencia o desaparecimento total das línguas africanas, o que nos permite concordar com a seguinte inquietação:

Apesar da importância da língua geral para os habitantes do Brasil, apesar da forte presença das línguas africanas trazidas pelos escravos, como foi possível a construção de uma ideologia de uniformidade e homogeneidade linguísticas no Brasil ao final do século XVIII que excluía a língua geral? (MARIANI, 2004, p. 39).

Atualmente, após quase cinco séculos, tendo em vista que em toda a história do Brasil, a população não europeia, portanto não falante de português, sempre foi maioria, concordo com a afirmação de Mattos e Silva (2004), ao caracterizar o encontro entre a língua portuguesa (de dominação), com as inúmeras línguas autóctones e as africanas, como um encontro politicamente assimétrico. A partir disso e do fato já mencionado de que no Brasil não houve o estabelecimento de nenhuma das inúmeras línguas africanas que aqui chegaram no século XVI, esse genocídio linguístico pode ser explicado por dois motivos principais:

A desumanizante política do tráfico separava desde a África os co-étnicos e consequentemente os co-língues, para impedir que se organizassem para reagir contra o bárbaro sistema escravista; além disso, não houve no Brasil a constituição plena de famílias de escravos, onde se pudesse afirmar a célula de núcleos linguísticos africanos (MUSSA, 1991, p. 229 apud MATTOS e SILVA, 2004, p. 83).

A autora ainda acrescenta a esse silenciamento linguístico, a tentativa de apagamento étnico e cultural e, aliado a isso, “a massa africana escravizada, chegada ao Brasil, e seus descendentes tiveram de aprender uma outra língua, na oralidade, sem normatização escolar, a língua dominante da colonização, a portuguesa” (MATTOS; SILVA, 2004, p. 97). Ainda nesse interim, a educação escolar dos escravos e ex-escravos era proibida até a segunda metade do século XIX.

No curso da história, as diversas políticas linguísticas adotadas foram decisivas para a marginalização das línguas africanas, entre outras, desde a política de Marquês de Pombal no século XVIII, a qual definiu o português como língua da colônia e tornando seu ensino e uso oficial obrigatórios. No século XIX, a unidade do Estado se materializa na construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino, como a criação de Colégios e de seus programas. A gramática e o dicionário, enquanto objetos históricos disponíveis para a sociedade brasileira são lugares de construção e de representação dessa unidade e identidade (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001).

Por tudo isso, do mesmo modo como Payer (2001) desvela as políticas de silenciamento das línguas dos imigrantes na década de 1930, pode-se estabelecer um comparativo em relação às línguas africanas, considerando o trabalho do Estado “de regulamentação das memórias discursivas presentes na sociedade brasileira” (p. 235), e essas memórias inscritas nas línguas são inseparáveis dos sujeitos.

A política do silêncio (silenciamento) se faz presente em sua forma local (censura), proibindo de maneira explícita os africanos de falarem. Com isso, “como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos ‘lugares’, ou melhor, proíbem-se certas ‘posições’ do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 76).

Dado o extermínio das línguas africanas no período colonial, fica nítido que a população negra foi a que sofreu o processo mais violento em relação ao apagamento de suas memórias. Por conseguinte, chegamos à incômoda conclusão de que uma política que fez com que os habitantes de um território imenso como o Brasil falassem uma só língua não poderia ser algo pacífico.

A cultura e história africana já foram apagadas em sua memória, visto que o continente africano é um território extenso, com mais de 50 países, e sua diversidade étnica, cultural e linguística é desconhecida. Por conseguinte, aqui no Brasil, a contribuição dessa história também foi deixada de lado. Conforme Castro (2001), o fato de as línguas africanas serem consideradas por muitos como dialetos é a marca de uma conotação depreciativa implícita.

Ainda segundo a autora, outra causa do esquecimento da importância das línguas africanas na constituição do PB: o pequeno número de pesquisadores que se dedicam a investigar o tema nas universidades brasileiras. Logo, se o estudo acadêmico dessas línguas e sua importância é precário nas universidades, instituições responsáveis pelo desenvolvimento

e divulgação do conhecimento científico e também responsáveis pela formação dos professores de língua portuguesa, o conhecimento não chegará às escolas de ensino básico, e assim o desconhecimento continuará sendo perpetuado, permitindo que o tema “África” seja somente associado a ex-colônias europeias cuja população sofre com a miséria e doenças, e cujos antepassados deixaram-se escravizar.

Junte-se a isso a herança eurocêntrica presente na sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito às diretrizes da educação formal, cujo histórico é elitista e conservador. Diante disso, “uma correta interpretação das culturas negro-africanas, de seus códigos, seu consequente resgate do âmbito meramente folclórico ou lúdico, sua valorização e adequada difusão permitirão que seu avanço, além de subliminar, passe a ser explícito e visível no Brasil” (CASTRO, 2001, p. 64).

2.2 LÍNGUAS AFRICANAS NA CONSTITUIÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL: MEMÓRIA DESCONHECIDA

Desde o fim do século XVI, formava-se progressivamente a sociedade brasileira com suas instituições, suas práticas linguísticas, seu poder político, e a língua falada se diferencia da língua de Portugal. Com a independência em 1822, o Estado brasileiro se constitui como tal e a questão da Língua Nacional se coloca: Língua e Estado devem se conjugar em sua fundação, e a noção de língua nacional faz ter sentido distinções como a de língua materna/língua nacional quando diferentes memórias entram em confronto. (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001).

Esse movimento de reconhecimento de uma língua nacional pelo Estado brasileiro está ligado ao processo de gramatização brasileira do português a partir da segunda metade do século XIX, quando o Brasil começa a ter seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização, diferentes dos de Portugal (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001). A partir disso, é legítimo questionar o lugar das línguas indígenas e africanas na nossa sociedade.

Especificamente em relação ao lugar das línguas africanas no processo de constituição do PB, as circunstâncias extralinguísticas não podem ser desconsideradas, sendo esse processo “o resultado de um compromisso entre duas forças dinamicamente opostas e complementares”, ou seja, os sistemas fônicos africanos em direção ao português e o mesmo ocorrendo em sentido inverso. Nesse sentido, “a complacência ou resistência face a essas influências mútuas é uma questão de ordem sociocultural e os graus de mestiçagem linguística

correspondem, mas não de maneira absoluta, aos graus de mestiçagem biológica que se processam no país”. (CASTRO, 2001, p. 77).

Ainda de acordo com Castro (2001, p. 62), no aspecto linguístico, as evidências das línguas africanas “são encontradas nos aportes lexicais africanos correntes nos falares regionais brasileiros e no português do Brasil como um todo. Identificados seus étimos prováveis ou precisos, chegamos até suas línguas de origem e a seus respectivos falantes”.

Como já citado, pretendo enfatizar neste trabalho aquilo que das línguas africanas permaneceu no léxico do PB, e nesse sentido a heterogeneidade do conjunto lexical de origem africana é notável desde a primeira metade do século XIX. Conforme Orlandi e Guimarães (2001), Visconde de Pedra Branca em um texto de 1824-25 que trata dos “brasileirismos”, informa que o português do Brasil compreende palavras que mudaram de sentido, além de várias expressões que não existiam na língua portuguesa e que foram atribuídas aos índios ou importadas para o Brasil por habitantes de outras colônias portuguesas.

Em relação a origem desse léxico, Mattos e Silva (2004) elucida que os vocábulos mais antigos registrados são os de origem banto, além de representarem em maior número os que se integraram morfologicamente e estarem presentes em maior número de campos semânticos, o que pode ser explicado pelo fato de o número de falantes banto ser sempre superior a qualquer outra etnia, desde o início do tráfico de africanos. Por sua vez, Bonvini (2013b) explica que o léxico do PB é resultado de um longo processo histórico de mais de cinco séculos, e diferentemente do que se pensa, iniciou-se em Portugal, continuou na África e no Brasil. Desse modo,

Excetuando-se alguns itens lexicais preferencialmente utilizados no contexto religioso afrobrasileiro, os “termos de origem africana” não são mais percebidos como *africanismos*¹, ou seja, *estrangeirismos*², pois, na sua maioria, estão totalmente integrados ao português brasileiro: participaram da constituição do PB e adquiriram cidadania brasileira, formando uma parcela importante dentro da pluralidade de fontes do léxico do português brasileiro (PETTER, 2002, p. 142, grifos da autora).

Por esse motivo parece legítimo afirmar que as marcas africanas presentes na cultura brasileira, já mencionadas no início deste capítulo, são memórias do esforço de um povo para

¹ Termos ou expressões linguísticas de origem africana, conforme Francisco S. Borba no *Dicionário UNESP do Português contemporâneo*.

² Palavra ou frase estrangeira, conforme Francisco S. Borba no *Dicionário UNESP do Português contemporâneo*.

manter vivas as suas raízes, e isso não aconteceu sem luta e sem sangue. Se “durante os séculos de predomínio dessa política de imposição do português, não foram poucas as reações daqueles que tiveram o seu patrimônio cultural e linguístico espoliado” (OLIVEIRA, 2003, p. 8), então o processo que Mariani (2004) chama de colonização linguística produziu inúmeras resistências.

Dito isso, ainda que involuntariamente, houve uma manutenção silenciosa da diversidade linguística por parte dos cativos que funcionou, conforme afirma Payer (2001, p. 248) ao se referir aos imigrantes italianos “como uma contraparte significativa perante à qual o enunciado da nacionalização funcionava como palavra de ordem, sustentando uma posição discursiva politicamente centralizadora e linguisticamente homogeneizante”. Dito isso,

Contextos discursivos heterogêneos, simultâneos ou sucessivos - escravidão, economia açucareira, produção de minérios, vida urbana, religião..., mas também resistências culturais – disseminados no tempo e no espaço, contribuíram para criar insalubridades semânticas sob a forma de vocabulários de especialidade. É assim que esse conjunto lexical é antes um conglomerado de vocabulários, alguns culturais e religiosos, outros técnicos (exploração agrícola e de minérios), outros socioeconômicos. Essa ausência de homogeneidade é, acima de tudo, ampliada pela variedade e alternância das línguas “fontes” que foram sucessivamente solicitadas, no tempo e no espaço, em função dos acontecimentos históricos (BONVINI, 2013b, p. 106).

Nesse sentido, Alkmin e Petter (2013) estabeleceram uma historicidade de vocábulos de origem africana no PB, a partir do registro de estudiosos entre os séculos XIX e XX, entre eles o importante trabalho de Yeda Pessoa de Castro (2001), denominado *Falares africanos na Bahia (um vocabulário afro-brasileiro)*. Em sua pesquisa, as autoras atestam que muitas palavras estão perfeitamente integradas ao léxico do PB, muitas possuem derivados, estão registradas no léxico desde os primeiros trabalhos do século XIX e “constituem o núcleo de resistência dos termos de origem africana no português brasileiro, embora pouca memória dessa origem tenha permanecido em muitos itens (...)” (ALKMIN; PETTER, 2013, p. 170).

Cito aqui algumas dessas palavras: *bunda, cachimbo, cafuné, fubá, maconha, moleque, quiabo e samba*, para mostrar que são vocábulos comuns ao nosso vocabulário - no caso a cidade de Campinas - falados em qualquer interação social e, *a priori*, não apresentam uma memória africana. No plano semântico e morfológico, Bonvini (2013b) nos explica como essas palavras foram se adaptando ao PB até perderem totalmente suas características originais, e eu acredito que isso não seja somente resultado de um processo natural de movimentos de polissemia, mas também de um apagamento intencional e gradativo.

Assim, essa falta de memória da origem africana das palavras que falamos cotidianamente, a meu ver, deve ser objeto de estudo para que entendamos o que de fato aconteceu para esse apagamento generalizado, e também possamos estender esse conhecimento ao ensino do português, com o objetivo principal de resgatar a história e afastar o imaginário arraigado de um país monolíngue e culturalmente homogêneo.

Essa “multidão obscura” não teve “voz” na sociedade brasileira, porque desde a terceira década do século XVI até 1888, fins do século XIX, teve o papel social de coisa, objeto, mercadoria. Só que, como “mercadoria humana”, tinha voz – ouvia, falava – aqui, portanto, “voz” não mais no sentido metafórico utilizado pela historiadora, e será essa voz a marcar, reformatar, dar o tom à gramática do vernáculo brasileiro, vernáculo entendido como língua materna de falantes com história de vida familiar e pessoal, sem interferência da escolarização, ou, se quisermos, ao chamado português popular brasileiro ou normas vernáculas que interpenetram o chamado português culto ou normas cultas (MATTOS; SILVA, 2004, p. 92).

Ainda nesse aspecto, um número entre 3000 e 4000 palavras constituindo o nosso léxico é muito significativo, e demonstra que as línguas africanas sobreviveram às margens de um espaço de enunciação em que línguas diferentes estavam em pleno contato e funcionamento. Assim, sendo a África um continente imenso e diverso, onde são faladas mais de 2000 línguas (Bonvini, 2013a), a nível social é imprescindível avaliar que políticas linguísticas foram impostas no Brasil desde a escravidão que deram fim a todas as línguas africanas.

CONCLUSÃO

A partir da afirmação de que toda questão linguística é política, determinada pela relação de forças que reflete os confrontos ideológicos em que um lado ganha e outro, obrigatoriamente perde, os efeitos discursivos de resistência em um dado momento histórico aparecem como uma resposta direta à censura. Sendo assim, ao contrário do que se pode pensar, no silêncio há produção de sentidos: em uma conjuntura de grande repressão, como na ditadura militar, vozes silenciadas encontraram em um discurso paralelo - a MPB - a possibilidade de denunciar abusos e opressão. Já no cenário atual, surgem cada vez mais mídias alternativas em resposta ao monopólio e parcialidade da grande mídia detentora dos meios de informação.

Em se tratando das línguas dos africanos no Brasil, a resistência política encontra-se presente nas línguas secretas das comunidades de quilombolas e nos cultos afro-brasileiros - considere-se aqui o exemplo da umbanda, religião brasileira de matriz africana que apresenta um importante sincretismo com o catolicismo principalmente, resposta à proibição dos senhores aos negros de cultuarem seus deuses para adorarem os símbolos católicos. Por outro lado, quando o assunto é o léxico da linguagem comum do Português do Brasil, apesar das mudanças morfológicas e semânticas, cada palavra que o compõe simboliza tudo aquilo que sobreviveu frente a uma política linguística de segregação e apagamento.

Tal presença é marcante no vocabulário do PB e evidencia o contato entre línguas, o que possibilita refletir que as línguas africanas, mesmo silenciadas, não foram completamente apagadas, existindo em relação com o português europeu e outras línguas que naquele momento estavam em funcionamento no mesmo espaço de enunciação. Desse modo, silenciar não é necessariamente apagar, e a política do silêncio faz com que silenciar e dizer andem juntos, isto é, possibilita o surgimento de novos sentidos à margem, novas maneiras de significar ou de dizer o que se deve dizer, mas que por algum motivo foi proibido.

Com isso, a opressão colonial possibilitou a resistência africana no aspecto religioso e quilombola, e a presença de palavras pretas na língua comum é resultado da mistura de falares proibidos com a língua portuguesa, cuja imposição foi justificada social e politicamente por uma ideologia dominante. Tal proibição forçou humanos cativos a se adaptarem não somente a uma língua diferente, mas a costumes totalmente alheios aos seus, resultando em um processo de marginalização na sociedade e apagamento de memórias discursivas e sobretudo afetivas que se perpetua ainda hoje. Por outro lado, encontraram raras brechas e conseguiram deixar suas marcas na cultura dos colonizadores, fazendo nascer, entre outros aspectos, uma variação da língua portuguesa: o português do Brasil.

Por tudo isso, ainda que a memória africana do léxico do PB seja de conhecimento quase nulo entre os falantes, ela é a prova de que houve um enfrentamento político das formações discursivas dadas, um desafio silencioso do lugar de sujeito imposto pela ideologia do dominador, a partir da sobrevivência ínfima dessas línguas espalhada pelo português atualmente falado em nosso país. Conforme afirma Carlos Vogt em sua preciosa pesquisa sobre a comunidade do Cafundó, a sobrevivência de uma “língua africana” tem um sentido político de resistência, de obter de volta o que foi tirado, porque a língua cria um espaço de resgate da identidade africana para além da conhecida situação de marginalização social, realidade histórica comum à população afro-brasileira.

Assim, conhecer a memória do léxico da língua do Brasil é resgatar a história e permitir que nós, afro-brasileiros, cujas raízes foram silenciadas e em grande parte cruelmente apagadas, tenhamos mais uma possibilidade de evidenciar o lugar da África na língua e na história, para o restabelecimento dos laços com nossa ancestralidade.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tania; PETTER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. *In*: José Luiz Fiorin; Margarida Petter (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo, SP: Contexto, 2013, p. 145-177.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. *In*: José Luiz Fiorin; Margarida Petter (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo, SP: Contexto, 2013a, p. 15-62.

BONVINI, Emilio. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. *In*: José Luiz Fiorin; Margarida Petter (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo, SP: Contexto, 2013b, p. 101-144.

BORBA, Francisco. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bortolotti Bazzoli, Sebastião Expedito Ignácio (Colaboradores). Curitiba: Piá, 2011.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia. Um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Letras: Topbooks, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa de. O Português do Brasil, uma intromissão nessa história. *In*: **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Charlotte Galves, Helder Garmes, Fernando Rosa Ribeiro (orgs). Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 2009. p. 175-183.

COLLINGWOOD-WHITTICK, Sheila. **Indigenous Peoples and Western Science**. 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/39597451/Indigenous_Peoples_and_Western_Science?email_work_card=view-paper>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, Universidade Federal de Santa Maria, n. 27, p.47-53, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897/7319>>. Acesso em: 10 maio 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na linguística brasileira. *In*: Eni P. Orlandi (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 63-82.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. *In*: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise de**

Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2011, p. 13-32.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MODESTO, Rogério. Interpelação ideológica e tensão racial: efeitos de um grito. **Littera Online**, v. 9, n. 17, p. 124-145, 2018.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. Um espaço de enunciação para dizer os brasileirismos. *In: História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro.* José Horta Nunes e Margarita Petter (orgs.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002, p. 83-98

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org). **Declaração universal dos direitos linguísticos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Processo de descolonização linguística: as representações da língua nacional. *In: África-Brasil: caminhos da língua portuguesa.* Charlotte Galves, Helder Garmes, Fernando Rosa Ribeiro (orgs). Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 2009. p. 212-223.

ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um Espaço de Produção Linguística: A Gramática no Brasil. *In: ORLANDI, E. (org.), História das Ideias Linguísticas. Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional.* Campinas: Pontes, 2001, p. 21-38.

PAYER, Maria Onice. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. *In: História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.* Eni P. Orlandi (org). Campinas; Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 235-255.

PETTER, Margarida. Termos de origem africana no léxico do português do Brasil. *In: História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro.* José Horta Nunes e Margarita Petter (orgs.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002, p. 123-145.

VOGT, Carlos. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade.** Coautoria de Peter Fry. São Paulo, SP: Editora da UNICAMP: Companhia das Letras, 1996.

PROPAGANDAS DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICO-REGIONAL CONTRA A MULHER: DISCURSO E IDENTIDADE NA ESCOLA

Tatiara Ferranti Nery (UFPA)

E-mail: tatiaraferranti@hotmail.com

Marcos André Dantas da Cunha (UFPA)

E-mail: madc@ufpa.br

Resumo: Este estudo é resultado de parte da dissertação de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPA), que discorre acerca dos discursos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Moju (PA). Os discursos dos alunos apresentam como temática a violência física a simbólico-regional contra a mulher, a exemplo do escalpelamento, comum na Amazônia paraense. As produções discursivas analisadas dos sujeitos foram selecionadas a partir da realização de atividades de escrita e leitura de campanhas publicitárias oficiais. Portanto, ao estabelecer a relação entre propaganda, violência, identidade, gênero, discurso e ensino, o objetivo principal da pesquisa é ampliar a visão crítica do estudante a respeito da temática e incentivar o protagonismo estudantil no que concerne às mudanças das relações sociais de cunho violento e discriminatório. Com base nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente nas concepções de Foucault (2016) e Pêcheux (2002), e nos preceitos teóricos sobre identidade, difundidos por Hall (2002) e Bauman (2005), pretende-se, mais especificamente: 1) refletir de que maneira o sujeito aluno posiciona-se diante da temática feminina e da violência simbólica-regional e de gênero; 2) analisar como os estudantes constroem sentidos e inscrevem suas identidades sociais e culturais acerca da problemática do gênero a partir das leituras de campanhas publicitárias oficiais sobre o combate à violência contra a mulher; e 3) compreender quais as leituras dos alunos a respeito do discurso dos anúncios publicitários. Assim, na efetivação dessa análise, o desenvolvimento de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo foi importante para subsidiar os estudantes no processo de compreensão e produção de campanhas publicitárias. Por fim, a partir da análise dos discursos dos sujeitos alunos, que se mostram historicamente reproduzidos, apontou-se para a desconstrução de discursos que prezam pela desigualdade e discriminação, marginalizando e oprimindo o gênero feminino.

Palavras-chave: Discurso. Identidade. Ensino. Propagandas. Violência. MULHER.

INTRODUÇÃO

A escrita e a leitura assumem, sobretudo, papel central nas práticas sociais do sujeito contemporâneo. Por meio delas as pessoas agem e manifestam sua forma de pensar, de se posicionar, de ser compreendido e de interagir socialmente. A partir da análise do discurso materializada nas campanhas publicitárias oficiais e socializadas cotidianamente no atual contexto brasileiro e, neste caso, paraense, é possível, inclusive, buscar compreender a formação discursiva, o ponto de vista presente nas perspectivas de leitura dos sujeitos alunos, frente ao que é apresentado pela mídia.

Nesse prisma, houve a preocupação de desenvolver um projeto interventivo que possibilitasse realizar discussões concernentes à violência materializada no cenário local/regional de onde vivem os sujeitos estudantes, no caso, o interior do Pará, mais precisamente o município de Moju, região das ilhas, no estado do Pará, na Amazônia paraense. Então, esta pesquisa apresenta como proposta de atividade a análise de propaganda sobre escalpelamento, pensando a relação entre o discurso e as identidades regionais.

Entender a construção desses sentidos pela ótica dos próprios consumidores dos anúncios publicitários – os 40 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, neste caso, – faz-se necessário para consolidar o papel central dos sujeitos: o de serem ativos e participativos no processo comunicativo e de construção/constituição de sua cidadania, sobretudo num país atravessado por inúmeras desigualdades sociais. Afinal, as visões de mundo e os sentidos interpelados¹ a partir das leituras das campanhas publicitárias contribuem para a formação discursiva e para a construção das identidades sociais e culturais dos alunos, fatores que podem se desenhar e ser transformados na atual realidade paraense, amazônica e latina.

Mesmo com a certa promoção de um repertório de atividades escolares voltadas para a questão da mulher e efetivadas principalmente no mês de março, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, a escola não consegue enfrentar, muitas vezes, a árdua tarefa de desconstruir preconceitos direcionados ao gênero feminino. Desse modo, discursos machistas predominam no ambiente escolar. Essa presença repetitiva de discursos machistas, acaba por dificultar a intervenção de atividades discursivas de casos de violência contra a mulher. O trabalho de consciência social, neste caso, das diferenças e do respeito ao gênero feminino tende a ser potencializado pela leitura discursiva, enunciativa, das campanhas publicitárias.

Considerando o tema proposto, o objetivo principal da pesquisa é fomentar a reflexão e discussão entre os alunos do 9º ano da Escola Municipal Tia Erica Strasser, em Moju-PA, acerca do combate à violência contra a mulher por meio de vídeos e propagandas, isso com o intuito de ampliar a visão crítica do estudante sobre a temática e incentivar o protagonismo estudantil no que concerne às mudanças das relações sociais de cunho violento e discriminatório. Durante a análise das campanhas publicitárias, buscar-se-á refletir, mais precisamente, acerca dos aspectos discursivos das campanhas, primando pela análise dos

¹ **Sentidos interpelados:** A partir da concepção foucaultiana, os sentidos são oriundos do processo de subjetivação do sujeito, o qual é histórico e está inserido nas relações de poder, que produzem efeitos de saber e de verdade. Desse modo, a interpelação do sujeito do discurso efetiva-se mediante sua identificação com a formação discursiva que o domina.

enunciados e adentrando na compreensão dos efeitos de sentidos construídos nas e pelas formações discursivas dos sujeitos alunos.

Com base nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente nas concepções de Foucault (2016) e Pêcheux (2002), e nos preceitos teóricos que embasam os estudos acerca da identidade, difundidos por Hall (2002) e Bauman (2005), pretende-se, mais especificamente: 1) refletir de que maneira o sujeito aluno posiciona-se diante da temática feminina e da violência simbólico-regional e de gênero; 2) analisar como os estudantes constroem sentidos e inscrevem suas identidades sociais e culturais acerca da problemática do gênero², a partir das leituras de campanhas publicitárias oficiais sobre o combate à violência contra a mulher; 3) compreender quais as leituras³ dos estudantes a respeito do discurso dos anúncios publicitários, de modo a refletir se há identificação, aceitação, reafirmação, desconstrução ou ainda inscrição de suas identidades nesses discursos.

Assim, acredita-se que essa pesquisa será importante para dar visibilidade ao debate acerca da violência feminina em face à construção da identidade regional de mulheres da Amazônia paraense. Dessa maneira, considerando simultaneamente a condição de mulher, de gênero e a condição sócio-histórica de amazônida, constituída por uma formação étnica mais específica, no caso, a indígena. Daí o trabalho propõe-se a pensar a identidade regional e de gênero e o conceito de interseccionalidade enquanto contribuições mais específicas à formação discursiva proposta aos alunos da região do Baixo Tocantins.

1. A PROPAGANDA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escolher a campanha publicitária como estratégia para se trabalhar as práticas de leitura e escrita delimitando-se o tema da violência de gênero e identitária justificou-se por três motivos: primeiro por conter uma linguagem particular (que não possui apenas enunciados verbais, mas enunciados também não-verbais que podem ser bastante explorados em sala de aula). Segundo, pelo fato do tema do gênero e da identidade regional se mostrarem

² **Gênero:** Butler (2018, p. 32) explica que “a posição feminista humanista compreende o gênero como um *atributo* da pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um “núcleo” de gênero preestabelecido, denominado pessoa, que denota uma capacidade universal de razão, moral, deliberação moral ou linguagem. Como ponto de partida de uma teoria social do gênero, entretanto, a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma *relação* entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis”.

³ **Leituras:** A concepção de leitura adotada nesta pesquisa afina-se à proposta dos aportes conceituais da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente as concepções de Eni Orlandi (2012), Roger Chartier (2011) e Luzmara Curcino (2011).

de modo mais sistemático realizados na publicidade. Ainda para atender as exigências do desenho curricular estipulado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed-Moju), em que o anúncio publicitário é um dos conteúdos do 9º ano.

Nesse sentido, ao tratar do assunto é preciso entender a diferença entre *publicidade* e *propaganda*, já que, no Brasil, em situações de uso corrente tais termos ora são entendidos como sinônimos, ora se distinguem. No meio acadêmico, Sandmann (2018) observa que os dois termos apresentam sentidos diferentes. Por isso, os cursos de graduação do país denominados de “Publicidade e Propaganda” apontam para essa distinção, mas na linguagem comum os anúncios publicitários, são, em geral, considerados “propagandas”. Partindo para a etimologia da palavra, iremos verificar:

propaganda, como feminino ablativo singular do gerundivo latino *propagandus* (masculino), *propaganda* (feminino), *propagandum* (neutro), exerce na frase função adjetiva e expressa ideia de dever, de necessidade: *propagandus* = que deve ser propagado, que precisa ser propagado (SANDMANN, 2018, p. 9, *grifos do autor*).

Nesse caso, o autor especifica que a propaganda é compreendida como algo que deve ser propagado, difundido, enfim, marca-se pela possibilidade de visibilidade no espaço público. Conforme Sandmann (2018, p. 9), o termo foi extraído do contexto cristão-religioso, mais especificamente do nome “Congregatio de propaganda fide”, congregação criada em Roma, em 1622, com o objetivo de “cuidar da propagação da fé”.

Conforme essa distinção, a publicidade faz referência mais ao âmbito comercial (de convencer a compra de produtos e serviços); estaria mais voltada para um tipo de anúncio com o objetivo de se chegar, motivar os clientes. Então, a propaganda tenderia mais ao âmbito ideológico (no intuito de propagar ideias, seja ela com fins comerciais ou não). Todavia, na prática, os dois conceitos são considerados equivalentes. Logo, neste estudo não haverá tanto rigor conceitual-acadêmico quanto ao uso do termo, então será utilizada a expressão “campanha publicitária” ou “texto publicitário” ou mesmo “propaganda” ou “peça publicitária” ou ainda “anúncio”.

Os teóricos da área de marketing e redação publicitária, como Sievert (2003, p. 21), também fazem alusão ao caráter persuasivo do texto publicitário. Para a autora, o tipo de linguagem de tal tipo textual/discursivo “deve convencer o consumidor” a adquirir o produto e, por isso, associa uma ou mais ideias para o apelo ao “racional e emocional das pessoas, com argumentações sedutores através da palavra”. A partir do uso dessas táticas, a autora aponta o apelo às emoções como a principal estratégia para induzir o público a qualquer coisa.

Além disso, Carvalho (2014, p. 103) observa que a linguagem econômica é uma estratégia de escrita que deixa o discurso mais dinâmico e conciso, para conquistar a atenção do leitor e a eficácia na comunicação. “O discurso publicitário, devido ao estilo rápido e breve de comunicação, exige uma linguagem econômica e que estabeleça proximidade com o interlocutor. O princípio da economia atua no léxico e na sintaxe da língua”.

Sievert (2003, p. 22) converge com o mesmo pensamento, ao afirmar que “a redação publicitária deve ser, acima de tudo, persuasiva, clara, objetiva, envolvente e direta, sem muitos floreios ou ‘frescuras’”. Ao apontar as qualidades do texto de propaganda, Sievert (2003) argumenta que esse precisa conter: clareza (capacidade de ser simples no assunto abordado), concisão (brevidade e atratividade da informação), precisão (texto específico e adequado ao público-alvo) e vigor (qualidade do discurso, que se relaciona a apontar os benefícios da ideia difundida).

Já Sandmann (2018) comenta que a linguagem predominante nos anúncios é a coloquial, mas há campanhas exitosas que para além do coloquial usam um certo teor de gírias e por outro lado, outras dispõe de discursos formais. Portanto, a variação linguística é uma das características das campanhas.

Carvalho (2014, p. 21) observa que há a necessidade de se preocupar, inclusive, com a função estética das campanhas, compreendida como o apelo visual oriundo do jogo criativo de cores, formas, textos, recursos sonoros e visuais e disposição de imagens. “Na função estética, o jogo das cores e formas, palavras e imagens exorbita o plano puramente informativo, criando em torno do anúncio mecanismos de sugestão e evocação, um campo estético cujo resultado principal é a criação de uma aura de beleza”.

Assim, o enunciado, sendo suporte material do discurso, é o objeto a partir do qual é possível analisar o contexto de enunciação, os recursos utilizados no anúncio e os aspectos discursivos. Nesse viés, a propaganda é marcada pela simbiose expressa nas linguagens verbal e não-verbal, de modo a manifestar um apelo visual por meio da escolha adequada de cores, imagens, formas de enquadramento, tipos e tamanhos de letras, de textos criativos, curtos e persuasivos, entre outras possibilidades concorrentes para a construção do discurso.

2. CAMPANHA PUBLICITÁRIA SELECIONADA PARA ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Ao tratar da violência contra a mulher, foco principal da pesquisa, procurou-se desenvolver com os alunos primeiramente um trabalho diagnóstico, para verificar como a

turma do 9º ano concebe a mulher na sociedade. Depois, realizaram-se atividades voltadas às múltiplas formas de manifestação da violência de gênero, a fim de ampliar o conceito de violência à mulher. Por isso, adentrou-se também na discussão da violência racial, assim como nas várias formas de violência consideradas por lei (violência física, moral, psicológica, patrimonial e sexual), e finalmente na violência simbólica (desencadeada pelas práticas vigentes de misoginia e patriarcado). Houve ainda um momento de análise de seis anúncios sobre a violência contra mulheres e crianças. Então, ao todo, foram nove atividades mediadas com a respectiva turma. Porém, o presente trabalho focalizará na descrição de apenas uma das atividades interventivas aplicadas na turma: a violência de cunho regional, ou seja, que atinge diretamente a realidade das mulheres-sujeito da pesquisa.

Optou-se, pois, por analisar com a turma uma propaganda sobre um tema peculiar à realidade paraense: o escalpelamento, que consiste em uma prática de violência que atinge várias mulheres do Estado do Pará. Ao serem escalpeladas, mulheres perdem o cabelo no eixo do motor das embarcações. Apesar de o escalpelamento ser um acidente, acredita-se que se configura como um tipo de agressão física e social cometida principalmente às mulheres porque os proprietários dos transportes fluviais, sobretudo, têm responsabilidade ativa de garantir a segurança dos passageiros e, portanto, deveriam prezar pela dignidade e integridade física das vítimas escalpeladas. Todavia, muitas vezes a realidade socioeconômica de tais tripulantes não os possibilita de prezar pelas condições de salubridade das embarcações. Por outro lado, o Estado também se mostra negligente quando não disponibiliza de condução fluvial adequadas e seguras para diversos estudantes ribeirinhos se locomoverem, diariamente, à escola.

Imagem 1 – Cabelos enroscados durante acidente no motor



Fonte: www.ciseco.org.br/anaisdocoloquio/images/csm4/C4LazaroLucianaEdwanaSalomao.pdf

A seleção da campanha a respeito desse tema justifica-se pela necessidade de dar voz a esses corpos socioculturalmente e até etnicamente vulneráveis e muitas vezes silenciados e esquecidos pela sociedade, pela escola. Esta não inclui no currículo a reflexão dos significados desse tipo de violência sofrido pelas mulheres da Amazônia paraense, sobretudo pelas mulheres do Marajó e da região do Baixo Tocantins no estado do Pará (a qual a cidade de Moju pertence). Assim, o anúncio selecionado para análise foi o da Campanha Nacional de Combate ao Escalpelamento:

Imagem 2 – Propaganda selecionada para análise



Fonte: www.fazerseguranca.com/documentos/acidentesrecorrentes/Escalpelamento.pdf

Ao incentivar os alunos a analisarem um anúncio publicitário de temática regional, optou-se por considerar a importância não somente de ler livros canônicos ou simplesmente qualquer obra impressa, mas de valorizar outras formas de leitura também essenciais, como a leitura de propagandas, ou mais especificamente de publicidades. Ao agir dessa forma, acredita-se que os professores estariam contribuindo para o rompimento de uma concepção cultural elitista de leitura.

Podemos observar que uma concepção cultural elitista acerca do tema da leitura leva à desvalorização de certos objetos, e é ainda mais acentuada quando se trata de objetos e suportes de textos materialmente diferentes entre si, como panfletos, *outdoors*, páginas da internet, revistas, etc. Sem dúvida, existe maior valorização do

livro impresso em relação a outros suportes. Isso advém muito das propagandas editoriais, que têm grande interesse de mercado no livro impresso, como também de uma concepção de leitura calcada nos padrões europeus, principalmente aqueles difundidos no século XVIII e XIX, concepção que recebeu forte impulso com a ascensão da burguesia, em que se considerava leitor aquele sujeito bem vestido, que lia de forma concentrada, textos densos e de grande volume, cercado de livros, em suas bibliotecas pessoais. (cf. Abreu, 2001b) apud BORGES, CURCINO, GARCIA, 2015, p. 331).

Sem dúvida, o que toda escola deveria pretender não é construir um leitor elitizado e que usa o livro como um símbolo de status social. Deseja-se, ao contrário, que qualquer forma de leitura – inclusive a propaganda – impulsione a construção de saberes, a reflexão, o posicionamento crítico do leitor, enfim, que proporcione ao sujeito do espaço escolar uma experiência estética, particular e característica do tipo de discurso estudado.

A dificuldade em formar leitores torna-se mais delicada se pensarmos em sujeitos que não apenas decodifiquem textos, mas que, a partir do que leem, sejam capazes de entender, refletir, posicionar-se, constituir-se como sujeitos críticos e, por vezes, até fazer da leitura uma experiência estética e idiossincrática que promova a fruição. (BORGES, CURCINO, GARCIA, 2015, p. 331).

Desse modo, para garantir essa fruição almejada é importante avaliar o que o anúncio anuncia e como anuncia, de modo a verificar que discursos sustentam a propaganda, que valores e ideias reproduzem e que estratégias discursivas são utilizadas para persuadir. Nesse sentido, a análise da propaganda sobre o escalpelamento será feita sob a ótica da Análise do Discurso. Essa privilegia entender não necessariamente “o que” o texto revela, mas sim “como” o discurso foi produzido e quais seus efeitos de sentido a partir da não-transparência da linguagem, da historicidade dos fatos e da noção não de um homem, mas de um sujeito que é afetado pela história e constituído pela ideologia e pelo inconsciente.

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 2009, p. 19).

Então, o discurso é fruto de uma prática oriunda da formação dos saberes e, por veicular saber, é gerador de poder: “o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, veicula saber (o saber institucional), é gerador de

poder” (FOUCAULT, 1979, p. 247). Além disso, o filósofo francês concebe o discurso como “um conjunto de práticas discursivas que instauram os objetos sobre os quais enunciam, circunscrevem os conceitos, legitimam os sujeitos enunciadore e fixam as estratégias sérias que rareiam os atos discursivos” (BARONAS, 2004, p. 50).

Foucault esclarece, desse modo, que os enunciados não se manifestam a partir da intenção do emissor, mas daquilo que foi dito, de uma materialidade linguística que está inserida no plano do discurso, ou seja, “do que se produziu pelo próprio fato de ter sido enunciado” e “em circunstâncias bem determinadas” (FOUCAULT, 2016, p. 100). E a existência do enunciado se dá mediante a função enunciativa.

A partir disso, a análise da publicidade vai considerar ainda o conceito de representação defendido por Charthier (2011), que propõe descrever as *representações* das práticas de leitura a partir dos *protocolos de leitura*, isto é, dos vestígios deixados no texto para desencadear uma determinada interpretação. Também da busca pelas representações advindas das experiências individuais do leitor e dos valores socialmente partilhados por ele. Ou seja, os sentidos da leitura se constroem entre aquilo de linguístico que o texto traz, que aponta; como também a partir da história/memória do leitor e ainda mediante os saberes e as posições construídas no meio sociocultural em que esse leitor está imerso. Então, é importante compreender que os sentidos são frutos não apenas do texto, mas são gerados também e, principalmente, a partir das experiências de leitura do leitor. É com base nessa concepção de representação que a análise da publicidade se sustentará.

Outro ponto importante a considerar neste artigo refere-se à noção de identidade. A respeito dessa temática, Bauman (2005) compartilha da ideia de Hall (2002) ao afirmar que na atual conjuntura em que vivemos, marcada por “oportunidades fugazes e por “seguranças frágeis”, as identidades rígidas e inegociáveis perdem lugar para as identidades fragmentadas, fluídas e em constante mudança. Por isso, surge a necessidade de o ambiente escolar ser o espaço adequado para o destrinchar dos sentidos dos enunciados, já que “o enunciado não é marcado pela transparência, pela representação. A aparente repetição não constitui uma simples cópia no plano enunciativo. No enunciado, a identidade tende a promover diversidade” (CUNHA, 2011, p. 49).

4. ATIVIDADES PRÉVIAS DE LEITURA VOLTADAS AO ESCALPELAMENTO

Antes de analisar com os alunos a propaganda acerca do escalpelamento, foram desenvolvidas algumas atividades prévias de leitura e de escrita com a turma. O objetivo foi

considerar os fatores históricos e sociais da violência regional sofrida por mulheres da Amazônia para subsidiar de forma mais eficaz a atividade seguinte de análise publicitária. Por isso, foi exibido aos estudantes o documentário de duração de 14 minutos *Escalpelamento, uma realidade amazônica*, produzido em 2011 pela Rádio Margarida ao Governo do Pará.

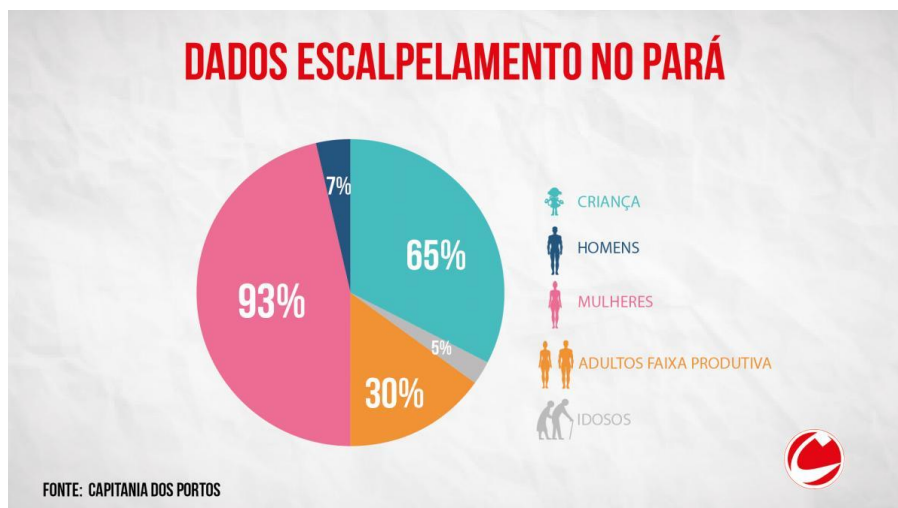
Imagem 3 – Vídeo sobre Escalpelamento Exibido em Sala



Fonte: www.youtube.com/watch?v=wZPUknw7tXM

Depois, houve um debate na turma a respeito do tema e das informações contidas no vídeo. Para contribuir com dados do tema, foi exibido no datashow o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Perfil das vítimas de escalpelamento



Fonte: Capitania dos Portos. Disponível em: www.portalcultura.com.br/node/49193

Os alunos foram motivados a se atentarem que, segundo dados de 2017 da Capitania dos Portos, as mulheres são a maioria das vítimas de escalpelamento no Pará, já que

representam 93% do total. Os homens somam 7%, totalizando 100%. Desse universo, os dados mostram que as crianças são as mais atingidas com a moléstia e o trauma, pois fazem parte dos 65% das vítimas, seguidas dos adultos em faixa produtiva (30%) e dos idosos (5%).

Em seguida, a turma foi questionada sobre o perfil religioso da mulher ribeirinha da Amazônia que é vítima desse tipo de acidente, os quais consideramos com base nos referenciais estudados com a turma, como um tipo de violência. Os alunos falaram que os sujeitos vítimas possuem, no geral, cabelos compridos e bem lisos, com características próprias das mulheres com descendência indígena. Sobre a religião, informamos na interação com a turma que, devido à colonização europeia, os sujeitos aderiram ao cristianismo e, por isso, usam cabelo longo. Em suma, a vertente do cristianismo difusa, atualmente, nesta região, é, no caso, o protestantismo, que compreende o uso de cabelos longos como sinal de honra e glória, conforme orientam os seguintes trechos bíblicos:

1) “Julgai entre vós mesmos: é decente que a mulher ore a Deus descoberta? Ou não vos ensina a mesma natureza que é desonra para o homem ter cabelo crescido? Mas ter a mulher cabelo crescido lhe é honroso, porque o cabelo lhe foi dado em lugar de véu” (1 Coríntios 11:13-15);

2) “A própria natureza das coisas não lhes ensina que é uma desonra para o homem ter cabelo comprido, e que o cabelo comprido é uma glória para a mulher? Pois o cabelo comprido foi lhe dado como manto” (1 Coríntios 11:14-15);

3) “Se a mulher não cobre a cabeça, deve também cortar o cabelo; se, porém, é vergonhoso para a mulher ter o cabelo cortado ou rapado, ela deve cobrir a cabeça” (1 Coríntios 11:6).

Tais excertos bíblicos foram exibidos na lousa e alguns integrantes da turma foram motivados a interpretá-los oralmente. Posteriormente, a discussão adentrou a temática do rio, lugar comum dos povos ribeirinhos, ou melhor, daqueles que residem em comunidades rurais acessadas exclusivamente pelos rios. Assim, o rio e cenário característico da história de vida do povo ribeirinho, o qual se desloca pelas águas para ir e vir da escola, para receber atendimento médico na cidade, para pescar e pegar camarão e outras especiarias, enfim, para sobreviver. Nesse sentido, historicamente, o rio apresenta uma simbologia muito grande para os caboclos da Amazônia.

Isso motivou a análise, com os alunos, do poema do professor universitário e poeta de renome internacional João de Jesus Paes Loureiro, natural de Abaetetuba, cidade a 28 km (40 minutos de carro) de Moju, lócus da pesquisa. Esse escritor paraense, amazônida, é

conhecido na Amazônia paraense por trazer em seus escritos poéticos marcas históricas de um povo que vive entre rios, “tambatajás”, “ervas de medo”, “o seringueiro”, “o empresário”, “o boto”, “o capital”, “a lenda”, enfim, em “naus tão frágeis/ no placentário ventre das marés”, como revela este poema do livro *Obras Reunidas*.

Deslenda Rural XI

Tambatajás
 vulvas
abertas, gozo,
 leite sangrado
sêmen recolhido
 entre larvas de suor
e ervas de medo.

O seringueiro sangra-se
Sanguelátex.
 Sanguessugas
 espreitam o aviamento.

Húmus e himens.
 Deflorações pela várzea.

O empresário.
 o boto
 o capital
 a lenda...

Naufregadas ubás
 fetos, naus tão frágeis
no placentário ventre das marés.

(PAES LOUREIRO, 2000, p. 183)

Assim, o ir e vir de águas manifestado esteticamente pela composição espacial do poema aponta para uma vida amazônica hibridizada pelas marcas locais da floresta e dos elementos lendários em consonância com os traços de um desenvolvimento local – os grandes projetos da Amazônia. Tais projetos reconfiguram a espacialização do meio rural em meio à defloração da mata pelo grande capital, ou seja, por uma nova relação histórica do sujeito com o meio em que vive. Logo, é no rio que serve como fonte de vida e meio de transporte, comunicação e subsistência que também acontecem os drásticos acidentes hidrográficos, como o escalpelamento. Questiona-se tais fatos simplesmente como um acidente, pois apesar de não haver um agente humano definido, refere-se a um conjunto de condições que implicam em traumas, resultados violentos para as mulheres e certos contextos sócio-históricos.

O rio é, portanto, marca viva de múltiplas histórias de vidas sincronizadas entre alegrias e tristezas, conquistas e tristes lembranças jamais esquecidas. Trata-se, pois, de populações ribeirinhas múltiplas, não homogêneas e singulares que vivem na diferença, pois é preciso a compreensão das particularidades de vida de cada sujeito ribeirinho que não pode ser considerado “selvagem” ou “atrasado”. Compreender as singularidades de populações não-hegemônicas que se inserem de forma desigual no processo de globalização, que lidam de diferentes formas com os traços da colonização transpostos na modernização e no desenvolvimento dos espaços urbano e rural.

Em seguida, durante a aula, aprofundamos também o tema a partir da leitura de três relatos de uma professora de Barcarena-PA, que conviveu com uma criança-aluna vítima de escalpelamento. Os seguintes relatos foram selecionados da dissertação de mestrado *O Corpo Escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia Paraense*, de Edwana Nauar de Almeida. Eis o exemplo de um dos excertos discutidos na atividade.

Eu tava na igreja e disseram pra mim... olha, aconteceu um acidente lá pra localidade do Aicaraú.
– Nossa! pra minha localidade! Quem foi? Ah ela tá no hospital, daí eu convidei o meu esposo. Vamos lá quê eu preciso saber quem é! Aí, cheguei lá no hospital e me informei, né? Não, a criança chegou aqui, mas ela já foi pra Belém; ela já foi transferida pra Belém. E como tava o caso dela? Gravíssimo, pra ela sobreviver só um milagre. – Ai meu Deus! Eu vim com o coração partido. Eu já sabia quem era porque lá no hospital eu perguntei – Qual o nome dela? Joyce. Aí eu disse: Nossa! É minha aluna! Quando foi de manhã eu me arrumei pra ir pra escola e quando eu cheguei na escola, os meus alunos pensavam que eu não sabia, mas eu já sabia, eu olhava em cada rostinho e via assim aquela figura, assim de uma tristeza, sabe? Aí eu dizia: - Mas o que é que tá acontecendo? Eu não demonstrei assim pra eles que eu também estava (triste). – O que é que está acontecendo? Ah, tia você não sabe? Aconteceu um acidente com a Joyce, ela perdeu todo o cabelo dela. Foi mesmo? Ei, tia, ele ainda tá ali, o cabelo dela. Aí eu fui vê, tava igual a um chiclete.. você tá entendendo? Você precisava vê, aquele couro cabeludo enrolado em sangue, aquele pitiú na ponte como tava (Relato 1 – Profª. Orminda).

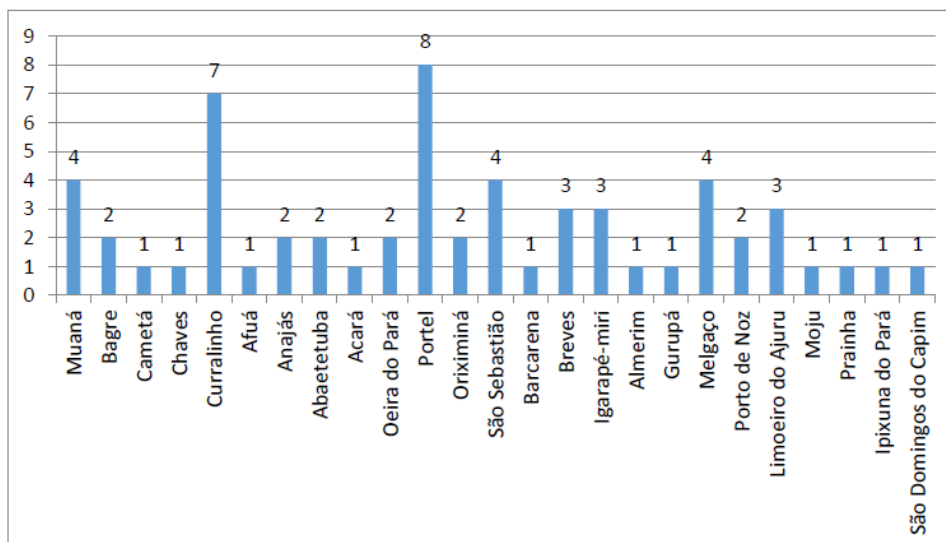
Os estudantes, os quais mediamos a narrativa desse relato, mostraram-se bastante chocados com os relatos repletos de emoções, cheiros, angústias e esperança proferidos por uma professora mãe e mulher da Amazônia paraense. Uma docente que já teve uma aluna vítima de escalpelamento. Muitos alunos afirmaram desconhecer que as vítimas de escalpelamento sofrem dores de cabeça e, muitas vezes, estigma social. Demonstraram desconhecer que as meninas vítimas são submetidas a várias cirurgias plásticas e passam por longos tratamentos psicológicos e com multiprofissionais durante a longa fase de recuperação.

Conforme já apontamos, os alunos foram motivados a perceberem que o escalpelamento é caracterizado como um tipo de violência física, psicológica e simbólico-

regional porque, embora não haja um agressor – agente humano que realize diretamente a agressão. Há muitas vítimas que sofrem essa forma de violência, por nos delimitada como violência simbólica, de gênero, regional e étnico-racial. Seria uma violência de diversas ordens nos rios da Amazônia por meio do acidente, sinalizando sérios danos físicos, morais e psicológicos, sobretudo às mulheres, modificando de forma intensa suas rotinas de vida e comprometendo muito a feminilidade das garotas escalpeladas.

Por último, na mediação de atividades, os estudantes leram um gráfico com dados da Secretaria de Estado do Pará (SESPA), que apresenta o demonstrativo de ocorrência de escalpelamento por município do Pará no período de 2010 a 2015. Pediu-se, então, aos alunos que falassem quais as localidades do Estado com maior número de acidentes por escalpelamento, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Ocorrência de acidentes por município do Pará de 2010 a 2015



Fonte: Almeida (2016, p. 72)

4.1 ANÁLISE DISCURSIVA DE PROPAGANDA SOBRE ESCALPELAMENTO

Com base na leitura da campanha cuja temática é o escalpelamento, buscando chegar ao posicionamento discursivo dos sujeitos alunos, provocamos a turma a responder as seguintes questões:

- 1- Analisando a imagem do anúncio publicitário, como você a descreve?
- 2- Qual o sentido do texto da parte inferior do anúncio?

- 3- Você diferenciaria o público-alvo de cada um dos textos verbais do anúncio?
- 4- Relacione o texto do anúncio com a imagem. Há correspondência entre eles?
- 5- Você já conhecia o que era o escalpelamento?
- 6- Você conhece alguém que foi vítima dessa tragédia?
- 7- Você consideraria o escalpelamento como um caso de violência? Por quê?
- 8- Caso considere um caso de violência, poderia considerar um caso de violência de gênero?

Vejam a seguir os enunciados referentes às enunciações dos sujeitos alunos que se pronunciaram a respeito da publicidade sobre escalpelamento. Trazemos para análise oito sequências discursivas analisadas a partir do referencial teórico do discurso.

Sequências discursivas para análise 1

O anúncio publicitário, representou muito bem a mulher ribeirinha. Vestida com uma roupa bem simples e calçando um chinelo e principalmente por ela ser representada com uma pele mais escura, e as cores quentes: o vermelho e amarelo como atenção (Aluna 31).

É uma mulher que está com o cabelo solto e se abaixa para pegar uma xuxa perto do Eixo, e que se não tomar cuidado pode haver um escalpelamento, isso representa que o motor ou eixo devem estar em proteção para que não haja escalpelamento (Aluna 29).

O anúncio fala do escalpelamento e de que devemos evitar todo tipo de jeito pra não sofrer esse acidente afinal como fala o anúncio estamos todos no mesmo barco e devemos proteger não só a nós mais todas as pessoas em nossos meios (Aluna 35).

A partir das respostas dos estudantes, notou-se que a maioria deles descreveu a imagem do anúncio como a representação da mulher ribeirinha paraense sob risco de escalpelamento. Detalhes como a cor de pele, o comprimento do cabelo, o tipo de trajese o local e a causa do escalpelamento são revelados como traços identitários importantes que revelam a feminidade da mulher da Amazônia paraense e sua história de vida marcada pelas trajetórias nos rios.

Quanto à análise do texto da parte inferior do anúncio (“Estamos todos no mesmo barco na hora de proteger a vida”), algumas alunas atribuíram a responsabilidade pela prevenção ao escalpelamento às mulheres, vítimas mais comuns, assim como os “donos do barco”, à “sociedade em conjunto” e a “uma equipe” responsável em ajudar as futuras vítimas. Essa equipe pode ser entendida como as autoridades governamentais, a exemplo da

Marinha do Brasil, que realiza periodicamente campanhas gratuitas de distribuição de proteção ao eixo do motor aos donos de embarcações da Amazônia.

Sequências discursivas para análise 2

“Estamos todos no mesmo barco na Hora de proteje a vida” essa frase fala que não é só a Mulher que deve se preocupar com seus cabelos mais também os que são donos do barco para colocar a proteção para não ave acidentes naquele local. E a sociedade em conjunto (Aluna 35).

Seria uma ajuda contra o escalpelamento, ou seja, uma equipe ajudando as pessoas terem mas atenção e os barcos mas proteção (Aluna 30).

Outras estudantes compreenderam que todos – homens e mulheres, independente de função social ou característica física, como cor – são responsáveis pelo cuidado em evitar o escalpelamento, isto é, estão dispostos a proteger o outro do acidente.

Sequências discursivas para análise 3

Significa que estamos todas juntas na causa de proteger uma pessoa de um escalpelamento, todos juntos no mesmo barco, na mesma causa de proteger-nos do Acidente que é O escalpelamento, qualquer que seja a hora (Aluna 29).

que todos nós estamos dispostos a proteger um au outro independentemente do sexo ou da cor (Aluna 21).

Entretanto, alguns integrantes da turma, também mulheres, compreenderam a necessidade de proteção à vítima no momento pós violência. O cuidado se daria, então, via ajuda psicológica, por meio do acolhimento, do carinho, da atenção e da não discriminação da sociedade e de ONGs à mulher escalpelada. Também via ajuda da família em socorrer e apoiar a vítima durante o longo e doloroso tratamento, que inclui mudança de moradia, pois ultrapassa, muitas vezes, um ano de internação hospitalar, e diversas cirurgias plásticas.

Sequências discursivas para análise 4

A ambiguidade presente no anúncio, tem significado de todos nós estarmos no mesmo barco, ou seja, todos nós estamos dispostos a ajudar quem passou por essa situação através de ajuda psicológica, apoiando e acolhendo essas pessoas (Aluna 31).

Significa que todos estão juntos, para ajudar a prevenir, e também estão criando ongs de tratamentos psicologicos para ajudar a sair do trauma (Aluna 17).

que devemos ajuda quem precisa dar carinho, atenção na hora que mais precisa da apoio (Aluna 20)

Com relação ao público-alvo da campanha, identificado a partir da leitura dos dois textos verbais, as respostas dos estudantes foram bastante divergentes. Alguns alunos afirmaram que o anúncio se refere às mulheres de cabelos compridos, as principais vítimas; outros alegaram que o público-alvo são os barqueiros, principais responsáveis pela segurança dos passageiros; e outros entenderam que o texto 1, em vermelho, alerta para a responsabilidade de todos (homens, mulheres, crianças, pais e responsáveis, sociedade, ONGs e órgãos governamentais) em evitar o escalpelamento. O texto 2 atribui o cuidado a todos, mas principalmente à mulher.

Sequências discursivas para análise 5

O público-alvo dos textos são as mulheres que tem cabelos longos (Aluno 37).

Tanto o texto inferior quanto o de cima mostra que todos nós deveríamos ser mais cuidados e ficar alerta na hora de andar de banco (Aluna 13).

Não diferencio o público-alvo afinal não são apenas as mulheres que devem se preocupar com isso pois a favios homens que também tem cabelos conpridos e que podem acontece o escalpelamento. Em que devem nos defeder os orgão da marinha indentificando os barcos sem proteção pensando nas crianças e nas mulheres (Aluna 35).

O publico-alvo e as mulheres e as crianças que tem cabelos grandes no primeiro frase e no segunda frase de baixo falam de todos assiam como mulheres os banqueiros e as crianças (Aluna 27).

A frase de cima foi feita com o objetivo de alertar a todos, como as próprias mulheres e crianças também os barqueiros. A segunda frase quis atingir principalmente o público feminino, pois praticamente todas tem o cabelo comprido (Aluna 31).

Ao questionar se haveria correspondência entre o texto do anúncio e a imagem, a maioria da turma afirmou que sim e alguns alunos enfatizaram a ideia de prevenção ao escalpelamento e de união da sociedade em ajudar e proteger as vítimas. Alguns chegaram a relatar, inclusive, um episódio histórico muito comum que ocorre nas embarcações e que inclusive ilustra a imagem da propaganda: a cena de uma criança ribeirinha abaixando-se próximo ao eixo do motor descoberto para pegar um utensílio, algum objeto mesmo de seu uso, que caiu no chão.

Sequências discursivas para análise 6

Sim. Porque o texto de cima fala sobre todos ajudarema prevenir o escalpelamento, e o de baixo também fala sobre a prevenção e a união entre todos para ajudar as escalpeladas (Aluna 17).

O texto “Estamos todos no mesmo barco na hora proteger a vida” se relaciona a imagem da menina correndo o risco de ser escalpelada, e o outro texto se relaciona com proteção que tem que havê dentro do barco (Aluna 30).

Sim porque com a mulher ajuntando sua chucha do chão que esta perto do moto do barco não so ela deve se previni contra isso mais todos em que disem que a vida e preciosa e que devemos preservala (Aluna 35).

Os alunos também foram indagados se conheciam o que era o escalpelamento. Poucos responderam que não. A maioria revelou conhecer o assunto seja por meio de contato com o tema na escola, seja por já ter assistido na televisão episódios de violência como esse, seja por já ter tido contato com algum conhecido ou membro da família escalpelado.

Sequências discursivas para análise 7

Não. mas gostei muito de aprender um pouco sobre isso (Aluna 21).

Sim, o escalpelamento é a perda de cabelo em um acidente (Aluno 37).

Sim. Eu ja ouvi a fala sobre o eslpelamento hoje na minha sala de aula e na televisão (Aluna 33).

Sim. Conheci hoje pela minha professora que falou pra gente mas eu nao sabia o que era (Aluna 20).

Sim. já conhecia, minha prima sofreu esse acidente ela perdeu quase tudo o cabelo foi muito dificil pra ela. ela ia pra escola ela foi a ajunta a xuxa dela (Aluna 20).

Por último, os alunos responderam se consideram ou não o escalpelamento um caso de violência. Alguns disseram que sim, afirmando denominar o fato regional de “violência de gênero feminino”, porém a maioria dos estudantes afirmou não se tratar de um episódio de violência, mas sim de um acidente.

Sequências discursivas para análise 8

Sim, eu considero o escalpelamento uma violência psicologica pelo ato de mulheres passarem por depressão e vários outros sentimentos (Aluna 2).

Sim por que é realmente um ato de violência contra a mulher. Eu considero sim um caso de violência de gênero feminino. (Aluno 4).

Não porque não foi praticada por ninguém (Aluna 36).

não. é um acidente que acontece com a pessoa não e violência (Aluna 20).

Nessa sequência, em resumo, observou-se que a atividade sobre propaganda de cunho regional voltada ao acidente por escalpelamento foi necessária para ampliar a compreensão e reflexão da turma acerca dessa temática, tão comum na realidade paraense.

Também para se entender como funciona o jogo midiático presente nas propagandas de prevenção ao escalpelamento na Amazônia. Mais do que possíveis vítimas do problema, somos sujeitos que conhecemos e vivemos a realidade ribeirinha; somos sujeitos que inscrevemos nossa história pelas andanças nos rios amazônicos. Somos sujeitos que precisamos pensar sobre nossa própria condição de sujeitos pós-modernos, mas ao mesmo tempo colonizados e colonizadores; enfim, necessitamos de proteção governamental no sentido de combater por completo o escalpelamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, constatamos, de modo geral, que as atividades desenvolvidas foram importantes para a construção da identidade dos alunos e para conscientizá-los quanto ao combate às diversas formas de violência à mulher, que inclui desde a violência física à simbólico-regional, como o escalpelamento, ainda presente na Amazônia paraense e no município de Moju, lócus da pesquisa.

Mediante as atividades interventivas sobre o escalpelamento na Amazônia, incluindo a exibição de documentário, a leitura e a reflexão de relatos de pessoas próximas de vítimas, a exibição de gráficos referentes ao tema do escalpelamento etc., percebemos que os estudantes ampliaram a visão a respeito desse tipo de violência. Quanto à análise de propaganda, o estudo mostrou que muitos alunos consideraram a cor de pele, o comprimento do cabelo, o tipo de trajes, o local e a causa do acidente como traços identitários importantes que revelam a feminidade da mulher amazônica e sua história de vida marcada pelas trajetórias nos rios. Ademais, a análise da campanha despertou nos alunos um olhar voltado ao cuidado e auxílio às vítimas de escalpelamento e o maior domínio em analisar o discurso publicitário.

Assim, a pesquisa revelou que as relações de poder existentes no ambiente social e escolar são frutos da construção de saberes que podem impulsionar a mudança de condutas de sujeitos que almejam um mundo mais justo e igualitário, cujo respeito às diferenças de gênero e o cuidado político com as minorias prevaleçam e cujas múltiplas identidades femininas sejam reafirmadas e legitimadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edwana Nauar. **O Corpo Escalpelado: possibilidades e desafios da ação docente com meninas vítimas de escalpelamento na Amazônia paraense ribeirinha.** Dissertação de Mestrado. Belém-PA: Universidade Federal do Pará, 2016.

ALMEIDA, Edwana Nauar de; COSTA, Luciana Miranda; HAGE, Salomão Mufarrej et al. **Meninas escalpeladas nos rios da Amazônia Paraense: o papel da mídia na prevenção de acidentes.** Disponível em: www.ciseco.org.br/anaisdocoloquio/images/csm4/CSM4_LazaroLucianaEdwanaSalomao.pdf. Acesso em 20 mar. 2019.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação Discursiva em Pêcheux e Foucault: Uma estranha paternidade. In: BARBOSA, Pedro Navarro; SARGENTINI, Vanice (Org). **Foucault e os Domínios da Linguagem: discurso, poder, subjetividade.** São Paulo: Claraluz, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista concedida a Benedetto Vecchi.** Trad. MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BORGES, Rafael Ribeiro dos Santos; CURCINO, Luzmara; GARCIA, Débora Cristina Ferreira. **Uma análise discursiva de representações da leitura manifestas em declarações de estudantes da EJA da UFSCar.** Revista Unisinos, vol. 13, n. 3, p. 329-338, set/dez 2015. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2015.133.05/5063. Acesso em: 15 jan 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade.** Trad. AGUIAR, Renato. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, Nelly. **O Texto Publicitário na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas de Leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CUNHA, Marcos André Dantas da. **Tão Longe, Tão Perto: A identidade paraense construída no discurso da mídia do Sudeste brasileiro.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2011.

CURCINO, Luzmara. **Princípios de Não-homologia Entre o Verbo e a Imagem: breve análise de uma estratégia de escrita da mídia.** Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1389-1407, 2011. Disponível em: www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el_vol.40_n.3_Integra.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Trad. NEVES, Luis Felipe Baeta, 8. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Org. e Trad. MACHADO, Roberto. 18. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. Deslendário. **Obras Reunidas**. Vol. 1. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 97-208.

SANDMANN, Antônio. **A Linguagem da Propaganda**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SIEVERT, Marilde. **Texto Publicitário: Dicas não são receitas**. 2. ed. Blumenau: Edifurb, 2003.

1 Coríntios 11. Disponível em: www.bibliaonline.com.br/nvi/1co/11. Acesso em: 10 ago. 2019.

QUEM É ESSE SUJEITO? UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO E DO AGENTE

Gercilene Vale dos Santos (UFPA)

E-mail: gercilenevale2015@gmail.com

Missilene Silva Barreto (SEDUC/UFPA)

E-mail: missilenebarreto@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva realizar uma análise reflexiva acerca do processo de indeterminação do sujeito e do agente. O aporte teórico deu-se a partir de Cunha (1980); Bechara (2003); Travaglia (2004), Perini (2010). A pesquisa é de base qualitativa e os dados foram alcançados a partir da análise de textos modelares (artigo de opinião, contos de fada e poema) e sete produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Macapá-AP, selecionadas aleatoriamente. Além disso, o percurso metodológico envolveu: a) estudo teórico sobre indeterminação do sujeito; b) análise do tema em livros didáticos; c) levantamento de recursos linguísticos, com sentido de indeterminação do sujeito, em textos modelares e em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental, com identificação nos excertos textuais de palavras e expressões; d) reflexões sobre os sentidos evocados pelos recursos linguísticos identificados e) elaboração de uma sequência didática em dez módulos sobre o tema. Os resultados mostram que há várias formas de indeterminação do sujeito, porém a mais utilizada segue o padrão da Gramática Normativa, o qual é reproduzido por livros didáticos e, conseqüentemente, reproduzidos nas salas de aula principalmente do ponto de vista sintático.

Palavras-chave: Sujeito; Análise; Indeterminação; Agente.

INTRODUÇÃO

A fim de diminuir o fosso existente entre as representações linguísticas e os usos diversos que os falantes fazem da língua em contextos distintos, nossa pesquisa pautou-se no tema “A indeterminação do sujeito”. Objetivamos com isso, identificar palavras e expressões em textos discentes usadas para indeterminar o sujeito, refletir sobre os efeitos de sentido que elas provocam em diferentes contextos e propor uma sequência didática que contemple o ensino e aprendizagem desse tema de forma mais reflexiva.

Trata-se de uma pesquisa de análise qualitativa, à luz da gramática reflexiva. Os dados foram obtidos a partir da análise de textos modelares (artigo de opinião, contos de fada e poema) e sete produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Macapá-AP, selecionadas aleatoriamente. O percurso metodológico envolveu: a) estudo teórico sobre indeterminação do sujeito; b) análise do tema em livros didáticos; c) levantamento de recursos linguísticos, com sentido de indeterminação do sujeito, em textos modelares e em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental, com identificação nos excertos textuais de palavras e expressões; d) reflexões sobre os sentidos evocados pelos

recursos linguísticos identificados e) elaboração de uma sequência didática em dez módulos sobre o tema.

O aporte teórico deu-se a partir de Cunha (1980); Bechara (2003); Travaglia (2004), Perini (2010). Para melhor compreender este estudo, estruturamo-lo nas seguintes sessões: a) reflexões teóricas sobre indeterminação do sujeito; b) A indeterminação do sujeito à luz dos fatos linguísticos e análise e resultados; d) Sequência didática: uma proposta de trabalho sobre a indeterminação do sujeito a partir do gênero discursivo carta aberta; e) Considerações finais.

1. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO

Esta sessão apresenta as reflexões teóricas acerca do sujeito indeterminado, a fim de trazer a lume a compreensão dos gramáticos e dos linguistas sobre esse tema. Consideramos importante esse estudo porque as principais definições sobre o sujeito indeterminado presentes em sala de aula distanciam-se dos usos que o falante faz da língua em seu contexto cotidiano.

1.1 O SUJEITO INDETERMINADO: O QUE DIZEM OS GRAMÁTICOS

De acordo com a gramática normativa, o sujeito indeterminado ocorre quando “algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação ou por não haver interesse no seu conhecimento.” (CUNHA, 1980, p. 91). O gramático explica que nos casos em que o sujeito não está expresso na oração e nem pode ser identificado, usa-se o verbo na 3ª pessoa do plural ou na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome *se*.

Já Bechara (2003), ao discorrer sobre o sujeito indeterminado, relaciona-o ao fato de que nem sempre queremos ou sabemos determinar com precisão o sujeito da oração. Ele chama atenção para o fato de que, embora tenhamos consciência de que um ser praticou a ação, há ocasiões, porém, que não desejamos ou não podemos identificá-lo. E ilustra seu pensamento com os exemplos:

“*Estão chamando o professor lá fora*”.

“*Diç (=dizem) que era uma vez quatro ladrões muito sabidos e finos*” (CÂMARA CASCUDO, *Contos Tradicionais do Brasil*, 180).

Nesses casos, para o autor, as marcas verbais suscitam “um sujeito indiferenciado visto que se trata de uma referência à massa humana em geral” (BECHARA, 2003, p.34). Dessa forma, compreendemos que um dos critérios para a indeterminação do sujeito é a ideia de genericidade, ou seja, aquilo que não é determinado no contexto, que não se pode identificar porque é algo geral, amplo, não específico. O autor acrescenta ainda, que o uso do sujeito indeterminado pode tratar-se também, de “manha inteligente da linguagem”, conforme se observa no exemplo citado pelo autor:

“Pedro, *disseram-me* que você falou mal de mim.”

A partir de exemplos como esse, entendemos que o uso da indeterminação do sujeito provoca efeitos de sentido, como: curiosidade, apreensão, medo, acusação, lamento, dentre outras possibilidades. Com intuito de ilustrar essas ocorrências, apresentamos alguns exemplos comuns na oralidade:

Me *falaram* uma coisa. (No sentido de deixar a pessoa curiosa)

Professora, *roubaram* minha caneta! (Tom acusativo)

Pô, cara, ontem não *roubaram* minha bicicleta?! (Lamento, autozombaria)

Apesar de acrescentar outras formas de indeterminação do sujeito, como “usos da forma infinita de verbo, sem referência a pessoas determinadas” (BECHARA, 2003, p. 34), o gramático postula que a língua portuguesa indetermina o sujeito de três maneiras apenas: com o verbo na 3ª pessoa (singular e plural); com a forma infinita de verbo ou por meio do emprego do pronome se, junto ao verbo, sendo que neste último caso, a oração equivale, segundo o autor, como uma oração que tem por sujeito “alguém”, “a gente”:

Vive-se bem aqui. Precisa-se de empregados.

A gente vive bem aqui. Alguém precisa de empregado.

1.2 O SUJEITO INDETERMINADO: O QUE DIZEM OS LINGUISTAS

Do ponto de vista linguístico, Perini (2010) esclarece que a indeterminação é o fenômeno por meio do qual podemos entender mais ou menos esquematicamente a referência de um sintagma. Vejamos o exemplo citado pelo autor: “Esse menino louro.” O linguista explica que esse sintagma é mais determinado, pois fornece ao receptor, pistas linguísticas as quais permitem a identificação da pessoa de quem se fala. No entanto, se retirarmos o determinante ficando somente “menino louro”, a ocorrência assumirá então um traço menos determinado, haja vista que o sentido atribuído a esta ocorrência linguística é a

de meninos em geral, como podemos perceber no exemplo a seguir: “Menino dá muito trabalho”. (Que menino? Qualquer menino.).

Pode ocorrer ainda, a referência de um ser humano sem maiores delimitações, como por exemplo: “Alguém mexeu no meu prato.” Nesse sentido, Perini (2010, p. 83) expõe que “quanto menos individualista (isto é, quanto mais esquemático) for a referência, mais indeterminado será o sintagma respectivo.”

Segundo o pesquisador, a indeterminação do sujeito pode ser marcada por meio dos seguintes recursos sintáticos: a) o sintagma nominal sem determinante; b) o verbo sem sujeito na terceira pessoa do plural; c) o verbo sem sujeito na terceira pessoa do singular; d) o infinitivo sem sujeito. Além dos recursos sintáticos citados, a indeterminação do sujeito também pode ser marcada por determinados itens lexicais como os SNs: a pessoa; o sujeito; o cara; e pronomes pessoais como: você; a gente; eles; tu (PERINI, 2010).

No que diz respeito ao sintagma nominal sem determinante, a ocorrência possui um caráter genérico, sempre identificando o tipo de entidade a que se refere, mas nunca o indivíduo propriamente dito, isto é, a identificação do sujeito torna-se limitada, restrita a um sentido amplo, generalizante, não específico. Para exemplificar tal ocorrência podemos observar o SN a seguir: “Criança suja muito o chão.” Percebemos que nesse exemplo não sabemos de forma determinada qual é a criança que suja o chão. O sentido que se apreende é o de que qualquer criança ou toda criança faz sujeira no chão.

Já no exemplo “Aquela criança suja muito o chão” podemos perceber um traço determinado, visto que essa construção conta com um elemento linguístico a mais, o qual possibilitará ao ouvinte a identificação da criança em questão. Dessa forma, Perini (2010) considera o SN do primeiro exemplo indeterminado, ou melhor, menos determinado do que o SN do segundo exemplo.

Com relação ao verbo sem sujeito na terceira pessoa do plural, o estudioso chama atenção para o fato de que em ocorrências dessa natureza a ação será atribuída sempre a um ser humano. Exemplo: “Quebraram a janela.” Assim, percebemos que mesmo configurando-se um sujeito indeterminado (e Agente) sabemos, perfeitamente, tratar-se de uma pessoa.

Já sobre os casos de indeterminação do sujeito advindos de SNs, cujo verbo apresenta-se na terceira pessoa do singular, além de também ser restrito a seres humanos, Perini (2010) afirma ainda, tratar-se de construções que não ocorrem na modalidade escrita da língua e que são exclusivas do português brasileiro. Exemplo: “Para ir na pracinha segue essa rua até o final e vira à direita.” “Nessa fazenda planta café e milho.”

Outra forma de causar a indeterminação do sujeito, segundo o autor, é o uso do infinitivo sem sujeito. Vejamos o exemplo: “Nadar é bom para a saúde.” E, por fim, apresenta-nos as formas lexicais também possíveis de manifestarem o sentido de indeterminação do sujeito. Os referidos léxicos já foram citados acima. Vejamos agora os exemplos nos quais os seus usos aparecem (PERINI, 2010).

Exemplos:

“É muito mais fácil você fazer uma campanha de vacinação do que você manter um paciente na UTI.”; “O sujeito toma droga e ameaça quebrar tudo.”; “na calada da noite, o cara chega, invade sua casa, você vê o cara e tem que afinar.”; “A pessoa deve acondicionar o lixo em recipiente específico, separando lixo orgânico, vidro, papel, lata etc.”; “Esse financiamento é assim: tu paga tudo o que mandam pagar e tu ainda fica devendo.”; “É melhor a gente levar uma vaia do que ser aplaudido contando mentira.”; “Eles fecharam a passagem por essa rua”.

De acordo com Travaglia (2004), para que o aluno consiga usar o maior número de recursos linguísticos para produzir efeitos de sentido e assim desenvolver a sua competência comunicativa é importante abordar as gramáticas de uso, gramática reflexiva e a gramática normativa.

É fundamental, portanto, o trabalho de ensino e aprendizagem que envolva a gramática já internalizada pelo aluno e o que é “normal” em sua comunidade linguística. Ou seja, é preciso partir da gramática usual do cotidiano para uma reflexão sobre ela em confronto com outros contextos linguísticos, para que assim, o estudante possa ampliar sua competência de interação comunicativa. Nas palavras de Travaglia, (2004, p. 59) “[...] consiste em trabalhar com recursos e fatos da língua, conforme apareçam em sala de aula no uso feito pelos alunos nos textos orais que produzem e recebem”.

O autor enfatiza, também, a importância de se trabalhar a informação cultural sobre a língua para que o discente saiba como ela se constitui e funciona; instrumentalizar o aluno para que se aposses de uma metalinguagem básica e, por fim, que se possa desenvolver o raciocínio e se ensine a organizar o pensamento para a produção de conhecimento.

O trabalho envolvendo os textos dos alunos, a princípio pode parecer limitado e desnecessário, contudo, é preciso partir dos usos efetivos que os alunos fazem da língua para uma abordagem mais sistemática que os levem ao domínio de novos recursos e possibilidades da língua. Para isso, Travaglia (2004) aborda uma forma de trabalho que envolve a entrada pelos tipos de recursos e pelas instruções de sentidos.

O primeiro refere-se ao funcionamento dos fatos linguísticos e dos recursos usados para produzir sentido no seio da comunidade linguística a qual ele pertence. A entrada pela segunda permite o levantamento e a discussão acerca dos recursos que a língua dispõe para provocar os mesmos e diferentes sentidos.

No interior de um trabalho que aborde essas concepções, Travaglia (2004) propõe, por exemplo, como terminologia mais adequada “a indeterminação do agente”, a partir da qual se pode discutir seu uso do ponto de vista da voz passiva sintética; das construções de sujeito indeterminado e das construções ergativas. Para efeito deste trabalho, deter-nos-emos nas construções de sujeito indeterminado.

O estudioso elucida que esse conteúdo pode ser abordado considerando algumas construções com:

- a) Verbo na terceira pessoa do plural (Esqueceram a porta aberta);
- b) Verbo na terceira pessoa do singular + se, com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação (para os que não acreditam mais na existência da voz passiva sintética, também com os verbos transitivos diretos);
- c) Verbo no infinitivo impessoal (É fácil protestar; É preciso manter a calma; Reclamar não adianta; Ovi chamar da rua);
- d) A expressão “diz que” (Diz que ele não virá);
- e) O uso dos pronomes indefinidos (Alguém esqueceu a porta aberta);
- f) O uso de expressões do tipo “a gente” (A gente não pode resolver tudo);
- g) Certos usos de “você” em dados contextos e situações (Se você está cansado, rende menos no trabalho – argumentando sobre stress e não falando de uma pessoa específica) (TRAVAGLIA, 2004, p. 72).

Como se observa, uma abordagem de ensino que prime pela reflexão linguística está relacionada aos usos que o sujeito faz da língua. Considerar essa premissa impele às escolhas conscientes de recursos linguísticos que, inegavelmente, levam à eficiência comunicativa e ao exercício da cidadania.

2. A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO A LUZ DOS FATOS LINGUÍSTICOS: ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção abordaremos a análise de textos escritos modelares do gênero (artigo de opinião, contos de fada e poema) e de sete produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Macapá-AP, escolhidas aleatoriamente. Os resultados da análise decorreram do tratamento qualitativo dos dados. As etapas consistiram em

identificação do corpus: palavras e expressões que denotassem sentido de indeterminação do sujeito/agente, análise dos efeitos de sentidos dos termos e expressões identificadas nos textos, confrontadas com o aporte teórico relacionado.

2.1 OS FATOS LINGUÍSTICOS NOS TEXTOS ESCRITOS MODELARES

Os textos modelares são aqueles aceitos socialmente como referenciais para o ensino e aprendizagem da língua nas atividades de letramento. Sendo assim, investigar como ocorre indeterminação do sujeito ou do agente nesses textos torna-se importante, pois, muitas vezes, a imposição da rigidez gramatical não atenta para a própria legitimação dos usos cotidianos da língua nos textos tido como referências para o ensino. Para estabelecer a análise, selecionamos um gênero da esfera jornalística (artigo de opinião) e dois, da esfera literária (contos de fadas e poema).

a) Pronomes indefinidos com sentido de indefinição

“Mas **ninguém** lhe comprara ainda um só, e lá se ia ela, tiritando de frio, sem um vintém no bolso”.

“**Alguém** está morrendo, pensou a menina com a ideia em sua avó.”

“**Ninguém** suspeitou as lindas coisas que ela viu, nem o deslumbramento com que começou o ano novo em companhia de sua avó.” (LOBATO, Monteiro. A menina dos fósforos)

“Ou, quando a enchente mais uma vez inundou a casa, matou a criança, destruiu os bens, e **ninguém** em alguns anos providenciou nada, **comentam**: ‘Com a ajuda de Deus, vou mais uma vez começar do zero’”. (LYA LUFT. Podemos ser mais dignos? Podemos.)

b) Verbo na 3ª pessoa do plural

“No outro dia **encontraram** o corpo da menina entanguido na calçada, com as faces roxas e um sorriso feliz nos lábios. Havia morrido de fome e frio na última noite daquele dezembro.” (LOBATO, Monteiro. A menina dos fósforos)

“E **queimam**-se ônibus a torto e a direito: porque falta luz, água; porque as inundações são rotina e novamente perdemos tudo; porque esperamos horas com filho febril no colo e não somos atendidos;” (LYA LUFT. Não podemos ser uma nau sem rumo)

c) Verbo na 3ª pessoa do singular, seguido do pronome *se*

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras nas janelas,
onde convém plantar margaridas.
Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com o seu tamanho
e na garagem há vagas
para todos os seus sonhos.
(Roseana Murray)

d) Uso da expressão “A gente”

“A gente se preocupa, vai virar nerd (se for menina, vai demorar a conseguir marido).”

(LYA LUFT. Repolhos iguais. 10.05.2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tema-livre/lya-luft-repolhos-iguais/>)

e) Verbos no infinitivo

“É feio, ou vergonhoso, ter mais talento, ser mais sonhador, ter mais sorte, sucesso, trabalhar mais e melhor.” (LYA LUFT)

Constata-se, portanto, que nos textos modelares há ocorrência tanto das formas oficializadas pela gramática para indeterminação do sujeito, quanto das formas não oficiais, como se vê com pronomes indefinidos alguém, ninguém; expressões como a gente e verbos no infinitivo.

2.2 OS FATOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS

Como os fatos da língua se realizam de maneira bem mais dinâmica e diversificada, é natural que os usos da língua, ainda que em contextos mais monitorados, como é o caso do letramento escolar, apresentem ocorrências da língua presentes no dia a dia do sujeito. Para evidenciar isso, apresentamos os usos linguísticos de indeterminação do agente empregados por alunos, em contexto de letramento. Vejamos as ocorrências:

a) Uso de “**a pessoa**”, “**as pessoas**”, sem referência a alguém demarcado no contexto, com sentido genérico.

“A pessoa pode mentir pra você e falar que é rica mas não é.” (ALUNO A)

“...e também é bom quando **as pessoas** postam coisas boas como frases boas frases de Deus e quando **as pessoas** postam que vão pra igreja...” (ALUNO A)

“existe muita maldade na internet, **pessoas** que não têm coração só pensão na maldade” (ALUNO C)

“**As pessoas** vão e acabam com suas vidas” (ALUNO E)

a) Uso de “nós” no sentido de indefinição, de não determinação do agente no contexto.

“As coisas boas das redes sociais é que **nós** podemos se conectar com nossos familiares quando viajarem ou quando tem familiares de fora” (ALUNO A)

Apesar do pronome “nós” estar ocupando a posição do sujeito simples, conforme explicitado pela gramática normativa, o que se percebe é que ele não determina quem preenche esse enunciado: nós, quem? E com isso o termo assume a ideia de amplo, ninguém certo, sabido, conhecido, no contexto.

a) Uso de “você” na posição de sujeito, mas com sentido genérico:

“Para mim os perigos das redes sociais e quando **você** aceitar participar de um jogo online com pessoas que **você** nem conhece” (ALUNO A)

“Por isso você não pode mandar suas fotos pra ninguém” (ALUNO A)

Nessa ocorrência, de acordo com a gramática normativa, o termo “você” seria classificado como sujeito simples, porque o lugar do sujeito aparece preenchido, percebe-se que o sentido também é genérico, pois não se refere a alguém especificado no texto. De acordo com Travaglia (2004) há uma indeterminação do agente dentro do sujeito determinado.

b) Expressões como “todas as pessoas”, “várias pessoas” e “cada um” com o sentido genérico, coletividade.

“**Todas as pessoas** tem família amigos diferentes e estão em outro lugar” (ALUNO B)

“**Cada** um tem um jeito de pensa e agir” (ALUNO B)

Embora o lugar o sujeito esteja preenchido sintaticamente, o sentido de indeterminação do sujeito ocorre nos enunciados, porque não há, no texto, nenhum elemento linguístico que determine “quem são essas pessoas” e quem é “cada um”.

“**Varias pessoas** geralmente são homens que fazem maldade para meninas e mulheres as vezes” (ALUNO D)

Nesse último caso, considera-se que o sujeito apresenta uma ideia genérica, apesar de ter o aposto “geralmente homens” como elemento explicativo. Contudo, no contexto não há uma determinação de quem são os agentes (homem velho, grande, adulto, novo ??)

a) Uso da expressão “a gente”, com sentido genérico.

“**A gente** precisa as vezes fazer algumas pesquisas precisamos saber as coisas que **agente** não sabe” (ALUNO

“**A gente** só pode falar com pessoa que a gente conhece”

“É bom porque **a gente** fica sabendo de tudo”

b) Verbo no infinitivo com sentido genérico

“E **tomar** muito cuidado com roubo de Identidade ou ser vítima de Predado Sexual” (ALUNO F)

Segundo Travaglia (2004, p. 72) a indeterminação do agente¹ está presente, também, em construções de sujeito indeterminado, marcados por verbo no infinitivo impessoal, o que confirmamos quando lemos o fragmento do texto acima exemplificado.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Após comparar os usos de variantes para indeterminar o sujeito, na produção textual escrita dos sujeitos da pesquisa, confirmamos que há semelhanças entre os usos que os alunos fazem para indeterminar o sujeito e aqueles apresentados nos textos modelares e já identificados em pesquisas linguísticas. Constatamos que as formas por eles utilizadas distanciam-se das que são apresentadas pela gramática normativa. Isso porque, o falante, ao lançar mão de outros instrumentos linguísticos disponíveis na sua comunidade, acaba dispondo de outras formas de indeterminação do sujeito, as quais se mostram em número expressivo.

Assim sendo, concluímos por meio da análise realizada que, semanticamente, as marcas linguísticas identificadas denotam indeterminação do agente por produzirem efeitos de sentidos como: generalidade, neutralidade, imparcialidade, distanciamento, proximidade, sentimento coletivo, indefinição, desconhecimento do agente, negação da identificação do agente, descomprometimento.

¹ No Estado de MG já há uma orientação no programa curricular da Secretaria de Estado de Educação para o trabalho com a indeterminação do agente em detrimimento do sujeito indeterminado. (TRAVAGLIA, 2004, p. 72).

Nos textos modelares, observamos a ocorrência das formas sintáticas de sujeito indeterminado: verbo na terceira pessoa do plural e verbo na terceira pessoa do singular acompanhado do pronome se. Além desses, identificamos pronomes indefinidos alguém, ninguém, com ideia de indefinição; expressões como a gente e verbos no infinitivo, denotando sentido genérico e indefinido, respectivamente.

Nos textos discentes, identificamos as ocorrências de: “**a pessoa**”, “**as pessoas**”, sem referência a alguém demarcado no contexto, com sentido genérico; “**nós**” no sentido de indefinição, de não determinação do agente no contexto; “**você**” com sentido genérico; “**todas as pessoas**”, “**várias pessoas**” e “**cada um**” com o sentido genérico, coletividade; “**a gente**” e verbo no infinitivo, ambos denotando sentido genérico.

Com isso, concluímos que a ideia de sujeito indeterminado, tal qual abordada em livros didáticos e gramáticas da língua portuguesa, não dão conta da imensa variedade linguística que os falantes usam em suas práticas sociais. Um ensino de língua que se aproprie desse contingente é pertinente e necessário, para que os sujeitos possam fazer escolhas coerentes com seus objetivos e contextos de comunicação.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA

A proposta de sequência didática partiu dos textos dos alunos, comentários argumentativos sobre as redes sociais, para explorar uma gama de possibilidades de ampliar a competência comunicativa deles a partir de outro gênero discursivo – a carta aberta. Consideramos o tratamento da indeterminação do sujeito a partir de tal gênero por compreender que o texto é basilar quando se trata de ensino e aprendizagem de fatos linguísticos.

O gênero em tela faz parte de um grupo de gêneros textuais em que se prevalece o caráter argumentativo. Tem como principal característica permitir a exposição, em público, de opiniões ou reivindicações acerca de um determinado assunto, cujo interesse é coletivo, normalmente, se referindo a um problema de consenso.

O tema proposto: “As redes sociais: perigos, exposição e vulgarização da pessoa humana” é interessante oportunidade para debater a crescente exposição do sujeito nas redes sociais, bem como levá-lo a refletir sobre os efeitos dos usos que se faz desses instrumentos na vida. Além disso, visa alertá-lo para os perigos que crianças, adolescentes e até adultos correm ao se exporem nas mídias eletrônicas sem certos cuidados. Para isso, o aluno será

levado a ir além do plano global e reflexões temáticas, mas por sua vez será instigado a pensar sobre os efeitos de sentido do sujeito/agente de indeterminação desencadeiam no texto.

A sequência didática completa compreende dez módulos: apresentação da proposta, contexto de produção, comparação de gêneros da mesma natureza, produção inicial, ampliação de conhecimentos sobre o gênero, indeterminação do agente, pesquisa do tema, produção textual escrita, atividade de reescrita e publicação. Porém, neste artigo, apresentamos apenas o módulo que se destina ao estudo da indeterminação do agente.

3.1 A INDETERMINAÇÃO DO AGENTE NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao abordar o gênero carta aberta, consideramos que um dos fatos linguísticos comuns ao domínio a esses textos é o sujeito/agente indeterminado, o que implica um desafio aos estudantes que, geralmente, usam o sujeito indeterminado de maneira informal, diferente do que ensina a gramática normativa.

Com esse módulo, tem-se o objetivo de levar o aluno a conhecer e apropriar-se das formas de indeterminação do sujeito apresentada pela Gramática Normativa; refletir sobre as várias possibilidades de indeterminar o agente; fazer escolhas linguísticas para a indeterminação do agente de acordo com o contexto de interação. O tempo previsto para desenvolvimento das aulas é de oito aulas, de cinquenta minutos.

Neste módulo, estuda-se sobre a indeterminação do agente como um fato linguístico presente em diversas situações comunicativas. A partir dos fatos observados nos textos dos alunos; das normas previstas na Gramática e dos estudos desenvolvidos pela Linguística, percebemos que há várias formas desse fato linguístico ser evidenciado. Isso implica dizer que o aluno precisa ser ensinado a fazer escolhas adequadas de acordo com os contextos de interação.

Para isso, organizamos o módulo em 06 etapas: Dos fatos linguísticos à identificação do sujeito; do comentário à carta aberta; A construção do conceito (indeterminação do agente); Ampliando o conceito; Com quantas palavras se faz a indeterminação do agente; Concluindo a reflexão.

1ª etapa – Dos fatos linguísticos à identificação do sujeito

Vamos ler este texto produzido por um aluno do 7º ano.

“As rede sociais são inportante Para fala com a família que esta Longe e pra falar com pai Mãe Tio tia e etc a interneti a

gente só pode falar com pessoas
que manda solicitação pra pessoa
que nem conhece a internete
e Bom porque a gente
ficar sobindo de tudo
a internete e perigosa porque tem
pessoas que abuçada abuçã de
criança as crianças tem que
ter cuidado porque tem muita
gente perigosa tem gente de
programa tem gente da
penitenciaria de Macapá de
de São Paulo purisso que
criança não deve ter FACEBOOK
IStaygram e etc”

(ALUNO B. 7º ano)

“Papo cabeça”

1. De que assunto o aluno está falando nesse texto?
2. Que texto ele usou para expor suas ideias?
3. Você concorda com as ideias apresentadas pelo autor do texto? Por quê?
4. Você considera que o autor organizou bem o texto no papel? Por quê?
5. Releia o texto. O autor usou ideias que interessam somente a ele ou a um grupo de pessoas? Quais partes do texto comprovam a sua resposta?
6. O autor demonstra cuidados com as suas escolhas linguísticas, ou seja, ele se preocupou com a avaliação do professor ao fazer essas escolhas?

Pensando bem...

Releia este trecho, retirado do texto produzido pelo aluno B:

“a internete a
gente só pode falar com pessoas
que manda solicitação pra pessoa
que nem conhece a internete
e Bom porque a gente
ficar sobindo de tudo”

1. Por que o autor usou a expressão a gente?
2. Qual é o sentido dessa expressão no texto: determinar ou indeterminar o sujeito da ação?

3. Considerando que o aluno fez um comentário argumentativo para ser avaliado pela professora na escola, você acha que a escolha linguística está adequada? Por quê?
4. Quais outras palavras seriam mais adequadas para substituir a expressão a gente na produção desse texto?

2ª etapa: do comentário dos alunos à carta aberta

Nesta etapa é importante que o professor conduza o aluno a refletir sobre as escolhas linguísticas para indeterminação do sujeito observadas no texto do aluno e na carta aberta, para que o aprendiz conheça outras formas linguísticas que poderá usar em seus textos.

Vamos reler o primeiro parágrafo da carta estudada no módulo anterior.

É bastante divulgada, inclusive através de emissoras de rádio local, a melhoria e evolução no tangente à educação do nosso município. Muito se comenta acerca de benefícios e ações, que hora estão sendo empregados nas nossas Instituições de Ensino Fundamental. Vimos, de fato, que muitos prédios nas suas fachadas, receberam camadas novas de tintas e reparos, aqui e acolá. Alguns até comemoram tais feitos, porém, sabemos que qualquer instituição de ensino da educação, demanda necessidades bem mais complexas.

Após a leitura, peça aos alunos que comparem os dois textos e digam:

- O que há em comum entre a carta e o texto do aluno?
- O que há de diferente?
- A organização do texto é a mesma?
- A linguagem do texto é a mesma?
- Que palavras, expressões os autores dos textos usam para indicar sentido genérico?

Marque-as no texto.

Na hipótese de o aluno dizer que não é importante, o professor pode mostrar que o texto do aluno pode chegar a um nível mais formal a partir de atividades de reescrita.

O professor, neste momento, chama a atenção para a situação de comunicação dos dois textos e para as escolhas linguísticas e discursivas que o sujeito pode fazer de acordo com as intenções, objetivos, interlocutores e meio de circulação do texto, destacando o que há em comum e o que é diferente.

3ª etapa: A construção do conceito de sujeito

Para esta etapa, o professor irá retomar a carta aberta estudada no módulo V para, a partir dela, refletir sobre as marcas linguísticas pertinentes ao gênero e assim, dar condições para que o aluno amplie seus conhecimentos acerca da indeterminação do agente.

Como partimos de uma análise linguística para construção dessa proposta, adotaremos para efeitos deste trabalho a terminologia “indeterminação do agente” por

concordarmos com Travaglia (2004) que essa expressão se adequa melhor a este campo de estudo.

Atividades de análise linguística

1. Tradicionalmente, o sujeito da oração é conhecido como o termo do qual se informa alguma coisa ou do qual se faz uma declaração (CUNHA, 1980). No primeiro parágrafo da carta aberta dos alunos de 7º ano encontramos expressões e termos como: “Muito se comenta”; “Vimos”; “alguns”; “sabemos”. Releia o parágrafo, destaque esses recursos linguísticos no texto e veja se é possível saber de quem ou do que se está dando uma informação.

2. Agora releia no 2º parágrafo o seguinte trecho: “Nós, discentes do 7º ano, solicitamos já há algum tempo, junto a Secretaria de Educação do Município, uma reforma estrutural mais aprofundada na nossa instituição de ensino.” Observe o termo em destaque e diga se é possível saber de quem está se informando alguma coisa.

3. Agora compare os verbos em destaque nos trechos a seguir:

- I- “Muito se **comenta** acerca de benefícios e ações [...]”
- II- “**Vimos**, de fato, que muitos prédios nas suas fachadas, receberam camadas novas de tintas e reparos, aqui e acolá”.
- III- “**Sabemos** que qualquer instituição de ensino da educação, demanda necessidades bem mais complexas.”
- IV- “Nós, discentes do 7º ano, **solicitamos** já há algum tempo [...] uma reforma estrutural mais aprofundada na nossa instituição de ensino.”

Conclua:

- (A) Nas opções I, II, III, o sujeito não aparece explicitado no contexto;
- (B) Na opção V o sujeito é “Nós, discentes do 7º ano”;
- (C) O sujeito está determinado apenas nas opções I e V;
- (D) O sentido de indeterminação do sujeito está presente em todas as opções.

4ª etapa: Ampliando o conceito

1- Normalmente, o sujeito indeterminado ocorre quando “algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação ou por não haver interesse no seu conhecimento.” (CUNHA, 1980, p.91). No 1º parágrafo da carta aberta encontramos expressões e palavras que expressam indeterminação do agente: “Muito se comenta”; “Vimos”; “alguns”; “sabemos”.

Qual o efeito de sentido provocado por essas expressões e termos na carta?

a) “Muito **se comenta** acerca de benefícios e ações [...]”

- () sentido genérico
- () não se quer identificar o agente
- () não se sabe/pode identificar o agente
- () sentido de familiaridade com o tema

Justifique suas escolhas: _____

b) “**Vimos**, de fato, que muitos prédios nas suas fachadas, receberam camadas novas de tintas e reparos, aqui e acolá”

- () sentido genérico
- () proximidade
- () distanciamento
- () compartilhar um assunto de interesse coletivo

Justifique suas escolhas: _____

c) “**Sabemos** que qualquer instituição de ensino da educação, demanda necessidades bem mais complexas.”

- () sentido genérico
- () proximidade
- () distanciamento
- () compartilhar um assunto de interesse coletivo

Justifique suas escolhas: _____

d) “**Alguns** até comemoram [...]”

- () indefinição do agente
- () definição do agente
- () não se quer identificar o agente
- () não se sabe/pode identificar o agente

Justifique suas escolhas: _____

No texto “Carta aberta dos alunos do 7º ano” percebemos o emprego de determinados termos e expressões que são usados com sentido genérico, que não se remetem a nenhum agente explicitado e específico no contexto.

Nesses casos, acontece a indeterminação semântica do agente, ou seja, em termos como “alguns”, “vimos” e “sabemos” embora o sujeito esteja sintaticamente demarcados, semanticamente não há referência explícita a uma agente da ação.

2- Nos textos abaixo, explique os efeitos de sentidos provocados pelas palavras e/ou expressões destacadas, que indicam indeterminação do agente.

TEXTO A

“Aquele Momento em que **tu** passa pela pessoa que não gosta de ti, aí **ela** olha de cara torta pra ti mas, **tu** é Diva e vai passar por ela com estilo Bate um vento, teu cabelo balança lógico! E o dela continua Duro.”
(Texto retirado do Facebook)

TEXTO B

Aí **a pessoa** tá andando na rua toda arrumada, não aparece ninguém conhecido...
Aí a pessoa tá na rua parecendo um mendigo, aparece todos os amigos, a rede globo, os paparazzi, o papa.
(<https://www.facebook.com/AiaPessoa1?fref=ts>)

TEXTO C

A busca da razão
Sofreu muito com a adolescência.
Jovem, ainda **se queixava**.
Depois, todos os dias subia numa cadeira, **agarrava** uma argola presa ao teto e, pendurado, **deixava-se** ficar.
Até a tarde em que **se desprendeusborrachando-se** no chão: **estava maduro**.
MARINA Colasanti. Contos de amor rasgados (editora Rocco, Rio de Janeiro, 1986)
<http://www.marinacolasanti.com/2014/02/contos-de-amor-rasgados.html>

TEXTO D

Celular rouba a atenção e oferece riscos para quem vive digitando
<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/09/celular-rouba-atencao-e-oferece-riscos-para-quem-vive-digitando.html>. 14.10.2015.

3- Analise as formas utilizadas para a indeterminação do agente, levando em consideração os contextos apresentados pelos textos A, B, C e D.

- Quais delas mais se aproximam da linguagem informal?
- E quais são mais apropriadas a contextos formais.
- Quais dessas formas você costuma empregar em seus textos?

4. Compare os textos A e B. Se substituirmos os termos “tu” e “ela” pela expressão “a pessoa” ocorrerá mudança de sentido? Explique.

5. O que levou o autor do texto B a escolher a expressão “a pessoa”? Levante hipóteses.

6. Reescreva o primeiro verso do texto C, acrescentando a expressão “a pessoa”. Faça as adequações necessárias.

a) O texto que você reescreveu mantém o sentido de indeterminação do agente?

Explique.

7- Dê exemplos de outras expressões ou termos em que ocorre sentido de indeterminação do agente.

8- Pesquise outros exemplos: “frases”, “textos” em que a indeterminação do agente pode assumir o sentido de:

- a) descomprometimento com o fato
- b) desconhecimento do agente da ação
- c) sentido genérico
- d) indefinição

5ª etapa: com quantas palavras se faz a indeterminação do agente?

1- A partir dos textos estudados, faça um levantamento de quais palavras/expressões podem ser usadas para provocar o sentido de indeterminação do agente. Elenque-as em colunas:

Palavras	Expressões

2- Leiam os textos a seguir:

TEXTO E

Pois é

Falaram tanto que desta vez
A morena foi embora.
Disseram que ela era maioral.
E eu é que não quis acreditar
Endeusaram a morena tanto, tanto
Que ela resolveu me abandonar.

A maldade dessa gente é uma arte.
Tanto fizeram que houve a separação
Mulher a gente encontra em toda parte
Mas, não se encontra a mulher
Que a gente tem no coração.
(Ataulfo Alves)

1. Com base no **texto E**, observe os destaques e conclua:
 - a) É possível identificar o sujeito da ação? Explique.
 - b) Os termos falaram, disseram, endeusaram, fizeram e se encontra, aproximam-se mais da linguagem formal ou informal?
 - c) Considere que o texto é uma canção. A opção pelas formas linguísticas: falaram, disseram, endeusaram, fizeram e se encontra é adequada a esse gênero discursivo? Por quê?
 - d) Que efeito de sentido o verbo na 3ª pessoa do plural provoca no texto?
2. Identifique no texto E outra forma linguística que provoca o sentido de indeterminação do sujeito. Explique que efeito de sentido essa forma causa no texto.
3. Essa expressão que você identificou no texto E marca a indeterminação do agente conforme a gramática normativa? O uso dessa expressão prejudica o sentido do texto? Explique.
4. O que as formas, que provocam sentido de indeterminação do agente, usadas pelo eu lírico, revelam sobre a separação do casal?

TEXTO F

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde **você** poderá oferecer banquetes
para duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras nas janelas,
onde convém plantar margaridas.

Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com o seu tamanho
e na garagem há vagas
para todos os seus sonhos.

(Roseana Murray. Classificados poéticos.

In: <http://www.roseanamurray.com/opiniao14.asp>. Acesso em: 15 de Out. de 2015).

1. Leia o poema e observe todos os elementos textuais e extratextuais. A forma como foi escrito assemelha-se a outro gênero discursivo. Qual é esse outro gênero? Confirme sua resposta com uma informação do contexto.
2. Qual a função social de textos como esses?
3. Na leitura do texto F percebe-se outra forma de indeterminar o agente de acordo com a gramática normativa. Qual é essa forma?
4. No mesmo texto ocorre outras formas não abordadas pela gramática normativa. Você concorda que as três formas manifestam sentido de indeterminação do agente? Por quê?
5. As formas não citadas pela gramática normativa que você encontrou no texto F, estão adequadas ao contexto discursivo? Explique sua resposta.

6. Segundo a gramática normativa, sintaticamente em: “Vende-se uma casa encantada” ocorre sujeito indeterminado; já em: “Onde youê poderá oferecer banquetes” ocorre sujeito simples.

a) Por que a expressão youê, sintaticamente, assumindo a função de sujeito simples, provoca sentido de indeterminação do agente nessa ocorrência discursiva?

I- Porque “youê” refere-se a pessoa com quem ele fala.

II- Porque não se refere a nenhum termo determinado no texto.

III- Porque “youê” é a pessoa de quem se fala.

7. Analise as formas em destaque e diga se ocorre o sentido de indeterminação do agente.

a) “[...] a cada dia só umentam nossas dificuldades nos estudos”. (Carta aberta)

b) “[...] que as pessoas indicadas se sensibilizem e se atentem [...]”. (Carta aberta)

c) “Mas, não se encontra mulher

Que a gente tem no coração.” (Texto E)

d) “até a tarde em que se desprende esborrachando-se no chão [...]” (Texto C)

e) “[...] duendes e anões que moram na floresta ao lado.”

8. Observe estes dois fragmentos:

- “Mas não **se encontra** a mulher/que a gente tem no coração” (Texto E)

- “**Vende-se** uma casa encantada/no topo da mais alta montanha” (Texto F)

a) Nos dois casos ocorre a indeterminação do agente?

b) Por que o pronome “se” aparece em posições diferentes?

9. Nestes trechos:

“[...] duendes e anões/que **moram** na floresta ao lado...” (Texto F)

“Tem quartos de todas as cores/que **umentam** e **diminuem**...” (Texto F)

a) Os verbos destacados referem-se a agentes determinados ou indeterminados?

Explique sua resposta.

6ª etapa: Concluindo a reflexão

De acordo com a gramática normativa pode-se indeterminar o sujeito de duas formas:

- com verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome SE;

- com verbo na 3ª pessoa do plural.

1- A partir dos textos estudados, você concorda com essa afirmação? Por quê?

2- De acordo com os textos estudados, que formas linguísticas podemos utilizar para provocar sentido de indeterminação do agente.

3- Todas as formas estudadas são adequadas a contextos de comunicação mais monitorados, mais formais? Por quê?

4- Quais desses elementos linguísticos estão mais adequados à produção de uma carta aberta à comunidade escolar? E se fosse direcionada ao governador do seu Estado?

5- Quais são mais prestigiadas pela sociedade?

6- Na conversa com os amigos, pessoalmente ou virtualmente, quais formas são mais apropriadas?

7- Todas as formas linguísticas aqui estudadas, as quais provocam sentido de indeterminação do agente estão corretas? O que precisamos considerar ao empregá-las em nosso discurso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos este trabalho, chegamos à conclusão de que há várias formas de indeterminação do sujeito. Essas vão além daquelas apresentadas nos livros didáticos, cujas definições, para esse fato linguístico, tendem a reproduzir àquelas prescritas pela Gramática Normativa. Contudo, para os usos que os sujeitos fazem desse fato linguístico (indeterminação do sujeito), já há estudos no campo da Linguística que norteiam uma nova visão para a prática educativa de Língua Portuguesa.

Esses estudos demonstram que as formas de indeterminação do sujeito apresentadas pela Gramática Normativa, reproduzidas pelos livros didáticos e, conseqüentemente, reproduzidas nas salas de aula são trabalhadas apenas do ponto de vista sintático, deixando uma lacuna na abordagem semântica desse fato, o que levou-nos a adotar a terminologia “indeterminação do agente” por considerarmos que essa melhor se adequava aos objetivos deste trabalho.

Compreendemos, a partir disso, que é preciso partir dos usos que os falantes fazem no ato da interação verbal, para assim, intervir e ampliar seus conhecimentos linguísticos e sociais. Ao analisar as formas usadas pelos falantes para indeterminar o sujeito, percebemos que eles as manifestam com palavras e expressões sobre as quais têm domínio: “a gente”, “a pessoa”, “você”, “tu”, “ele”, “nós”, e, em geral, não usam as formas apresentadas pela Gramática Normativa no contexto de interação.

É preciso, porém, que esses alunos se apropriem também, das formas linguísticas apresentadas pela Gramática Normativa, a fim de ampliarem o seu repertório linguístico e suas capacidades de uso da língua. Para atender a essa expectativa, propusemos uma sequência didática do gênero carta aberta, em dez módulos, dos quais evidenciamos aquele cujo foco volta-se para o ensino da indeterminação do agente. Ao possibilitar-lhes o acesso a escolhas linguísticas de maior prestígio social, novas oportunidades abrem-se para que eles possam galgar seu espaço na sociedade. Para tanto, entendemos que a proposta apresentada pode contribuir para educadores e pesquisadores que se interessem por um ensino de língua mais próximo da realidade linguística e social dos alunos.

Isso só é possível se pautarmos-nos em um ensino e aprendizagem de língua com foco nos usos sociais que se fazem dela, por meio do qual se oportunize a construção de conhecimentos a partir de uma gramática reflexiva.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. Português: **contexto, interlocução, sentido**. - 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Lições de Português pela análise sintática**. 15 ed. Rio de Janeiro: Lecerna, 2003.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: Linguagens**. 8ª série - 7. ed. São Paulo, 2012.

CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**. 8 ed. Padrão – Livraria Editora. Rio de Janeiro, 1980.

PERINI, Mário. **Gramática do Português**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

OLIVEIRA, Adriana Lopes de. **Análise estilística de fragmentos do livro "Classificados poéticos"**. Disponível em: <http://www.roseanamurray.com/opiniao14.asp>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

VARIAÇÃO DO ITEM BANGUELA NAS CAPITAIS BRASILEIRAS DA REGIÃO NORTE

Marcia de Souza Dias (UFRA)

E-mail: 97marciadias@gmail.com

Regis José da Cunha Guedes (UFRA)

E-mail: regisbspaz@gmail.com

Abdelhak Razky (UnB/UFPA)

E-mail: arazky@ufpa.br

Resumo: A variação no português do Brasil vem sendo bastante discutida por estudiosos da área nos últimos anos, sobretudo no que tange aos níveis léxico-semântico e fonético-fonológico. Com base no banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, este trabalho tem o intuito de mapear e registrar a variação linguística do item lexical *banguela* capitais da região Norte do país. Os estudos de Thun (1997), Razky e Sanches (2016), Razky e Costa (2014), Guedes (2012) norteiam esta pesquisa. Com uma metodologia de base quantitativa, este estudo mapeou dados coletados por pesquisadores do ALiB nas capitais brasileiras. As informações foram coletadas por meio da aplicação de um Questionário Semântico Lexical (QSL). Buscando abranger uma dimensão pluridimensional, os dados foram cartografados em cartas preliminares, permitindo a identificação da variação nos níveis diatópico, diastrático, diageracional e diagenérico. A composição do *corpus* se deu a partir de inqueritos aplicados a oito informantes por capital, estratificados por sexo, idade e escolaridade. A partir dos resultados, concluiu-se que, apesar de haver a presença de outras variantes na região, a lexia *banguela* predomina nas capitais do Norte do Brasil. O presente trabalho contribuiu para o conjunto de estudos que mapeiam o *corpus* das capitais do projeto ALiB.

Palavras-chave: Atlas linguístico do Brasil. Dialetoleologia. Variação linguística.

INTRODUÇÃO

A Geolinguística é um campo interdisciplinar, que envolve a linguística e a geografia. De acordo com Guedes (2012), a Geografia Linguística ou Geolinguística é a parte da Dialetoleologia que busca a localização e o registro das variações que ocorrem nas línguas, é um método cartográfico que os dialetólogos criaram para trabalhar o registro dos resultados encontrados nas pesquisas linguísticas e assim poder compará-los com os resultados de outras localidades. Desse modo, podemos estudar a respeito das variações ocorrentes na fala dos indivíduos a partir do ambiente geográfico em que estão inseridos.

Pesquisas voltadas para a área dos estudos da diversidade geolinguística têm se destacado cada vez mais no Brasil, em especial a partir do surgimento do Comitê Nacional do Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, no ano de 1996, dando novos impulsos aos atlas

regionais e estaduais, para que continuassem avançando no registro dos falares presentes no português brasileiro.

Sabe-se que o Brasil, por se tratar de um país de grande extensão territorial, possui uma história repleta de inúmeros processos de migração, o que resultou na diversidade cultural e linguística existente até os dias atuais, formando, assim, um campo de investigação de suma importância para o registro de sua variedade lexical.

E é justamente esse o objetivo do projeto Atlas Linguístico do Brasil, mapear e registrar a fala real dos brasileiros de acordo com o seu contexto geográfico e social, permitindo demonstrar a variação linguística no Brasil como um todo.

Os primeiros volumes do ALiB foram lançados no ano de 2014, no decorrer do III Congresso de Dialectologia e Sociolinguística (III CIDS), realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL). No Volume I é apresentada a introdução, enquanto o Volume II apresenta 159 cartas linguísticas elaboradas a partir de dados coletados nas 25 capitais brasileiras, representando, assim, um marco na história das pesquisas dialetológicas, dentro e fora do Brasil.

Razky e Sanches (2016) apontam o papel dos estudos lexicais quando afirmam que,

“De forma contundente, caberá aos estudos lexicais explicar o uso alternante de certas formas léxicas em determinadas condições linguísticas e extralinguísticas, bem como as diferentes unidades de origem geolinguística presentes em uma dada comunidade, na tentativa de identificar o léxico característico dos diferentes grupos sociais, como o léxico de faixa etária, de profissão, de escolaridade, entre outros fatores.” (RAZKY; SANCHES, 2016. p. 71).

Em outras palavras, com o estudo do léxico pode-se explicar a variação linguística que se dá na alternância de determinadas lexias. Os primeiros volumes do ALiB contemplam uma diversidade de itens lexicais que variam entre si no território brasileiro, condicionados por variáveis linguísticas e extralinguísticas.

O presente estudo representa uma contribuição ao trabalho de triagem do *corpus* do ALiB, registrado nas capitais do norte do Brasil, em vista da publicação dos próximos volumes do ALiB. O estudo do item lexical *banguela/desdentado* está sendo realizado pela equipe do projeto GeoLinterm, coordenado pelo professor Dr. Abdelhak Razky (UFPA/UnB) e pela equipe do projeto GeoFala, da UFRA/Tomé-Açu, coordenado pelo professor Dr. Regis Guedes (UFRA).

Este trabalho objetivou mapear e registrar a variação linguística diatópica, diagenérica, diageracional e diastrática do item lexical *Banguela* nas capitais da região Norte

do Brasil, a partir do banco de dados do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), com a finalidade de gerar um maior aprofundamento nos estudos Geolinguísticos e aprimorar o conhecimento sobre o português brasileiro.

Mais especificamente, objetivou-se com este estudo: i. Mapear a diversidade lexical que ocorre na fala dos informantes da região Norte nos níveis diatópico (geográfico), diagenérico (sexo), diageracional (idade) e diastrático (escolaridade); ii. Gerar cartas lexicais experimentais dos dados.

1. METODOLOGIA

Para mapear e quantificar as informações coletadas por pesquisadores do projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil) e que pertencem ao *corpus* do projeto, o presente estudo fundamentou-se na metodologia da geolinguística pluridimensional, de base quantitativa. Para esta pesquisa contemplamos apenas 6 (seis) capitais brasileiras, que compõem a região Norte do Brasil, são elas: Macapá (AP), Boa Vista (RR), Manaus (AM), Belém (PA), Rio Branco (AC) e Porto Velho (RO).

A metodologia utilizada no ALiB previu a realização de entrevistas com oito informantes, estratificados por sexo, idade e escolaridade, de acordo com a Tabela 01 a seguir.

Tabela 01 – Perfil dos informantes

Código	Faixa etária	Sexo	Escolaridade
1. AM1	18-30	Masculino	Fundamental
2. AF1	50-65	Feminino	Fundamental
3. BM1	18-30	Masculino	Fundamental
4. BF1	50-65	Feminino	Fundamental
5. AM2	18-30	Masculino	Universitário
6. AF2	50-65	Feminino	Universitário
7. BM2	18-30	Masculino	Universitário
8. BF2	50-65	Feminino	Universitário

Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

Para fazermos a leitura do código de cada informante, levemos em consideração que os números de 1 a 8 se referem à quantidade de colaboradores para cada capital, como dito anteriormente. As letras A e B dizem respeito à faixa etária dos informantes, sendo o primeiro referente aos mais jovens, àqueles que estão entre 18 a 30 anos, e a segunda aos mais velhos,

que estão entre 50 a 65 anos, sendo que 4 informantes são do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

Os 4 primeiros informantes, identificados pelo número 1 após a letras referentes ao sexo, possuem nível de escolaridade até o Ensino Fundamental, completo ou incompleto. Já os 4 últimos informantes, identificados pelo número 2 após a letras referentes ao sexo, possuem nível de escolaridade Universitário, completo ou não.

O item lexical *banguela/desdentado*, objeto de análise deste estudo, pertence ao campo semântico *Partes do corpo*, do Questionário Semântico-Lexical do ALiB (QSL). Procura-se obter as denominações para “a pessoa que não tem dentes.”.

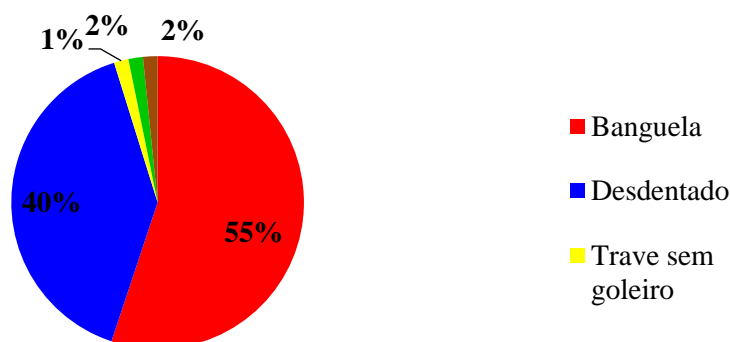
A cerca da disposição dos dados: i) realizou-se uma transcrição grafemática de todas as respostas encontradas para uma planilha do *Excel 2010*, identificando a localidade e perfil do informante; ii) somou-se a quantidade de respostas obtidas durante as entrevistas, bem como o percentual para cada variante encontrada; iii) elaborou-se cartas linguísticas linguísticas experimentais diatópicas, as quais foram cartografadas com a utilização do *PowerPoint 2010* e do *Paint*; iv) elaborou-se gráficos e quadros, representativos, do número total das variáveis encontradas e dos percentuais das variações que ocorreram de acordo com os níveis diageracional, diagenérico e diafásico; e, por fim, v) análise dos resultados.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui expostos referem-se às capitais da região Norte do projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil), a partir da variação lexical do item *banguela/desdentado*, registrada na fala dos colaboradores entrevistados.

Apresentaremos a seguir o gráfico 01, no qual foi quantificado o percentual de cada resposta obtida nas capitais da região norte do Brasil.

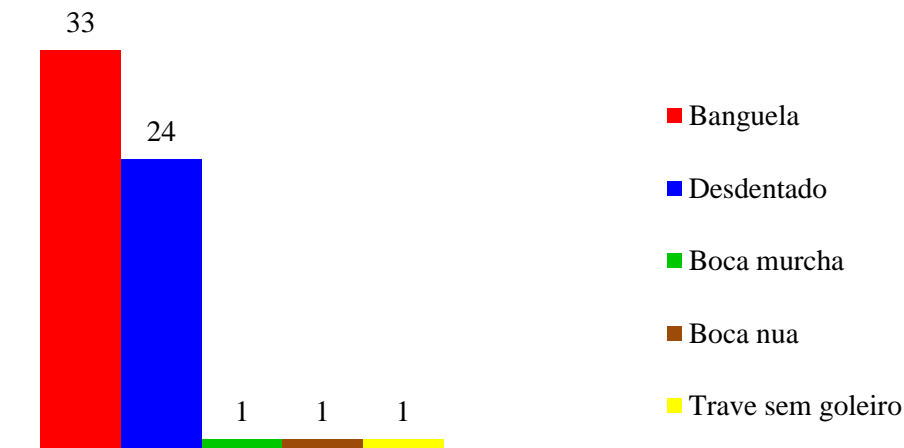
Gráfico 01 - Percentual Total das Respostas Obtidas



Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

No Gráfico 02, a seguir, apresentamos o total de ocorrências de cada lexia registrada.

Gráfico 02 - Número Total de ocorrências para cada resposta obtida



Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

Como se pode observar, a variante **banguela** demonstrou predomínio no falar dos colaboradores das capitais da região Norte do Brasil, atingindo um percentual de 55% (33 respostas) do número total de respostas obtidas (60 respostas). Em segundo lugar no índice de ocorrência, temos a variante **desdentado**, com frequência de 40% (24 respostas). Por fim, temos as últimas 3 variantes, são elas: *boca murcha*, *boca nua* e *trave sem goleiro*, que alcançaram 1,6% das respostas encontradas, que equivale a 1 ocorrência de cada uma delas.

O Quadro 01, apresentado abaixo, nos possibilita uma visão mais ampliada a respeito da diversidade linguística da variante *banguela/desdentado* nos níveis diagenérico (sexo), diageracional (faixa etária) e diastrático (escolaridade), de acordo com o **número/percentual** das respostas. Para isso, consideremos todas as ocorrências registradas.

Quadro 01 - Percentuais por lexia

	Banguela		Desdentado		Boca murcha		Boca nua		Trave sem goleiro	
Masculino	18	56,25%	12	37,50%	01	3,12%	-	-	01	3,12%
Feminino	15	53,57%	12	42,85%	-	-	01	3,57%	-	-
18-30 anos	19	67,85%	08	28,57%	-	-	01	3,57%	-	-
50-65 anos	14	43,75%	16	50,00%	01	3,12%	-	-	01	3,12%
Fundamental	15	60,00%	10	40,00%	-	-	-	-	-	-
Universitário	18	51,42%	14	40,00%	01	2,85%	01	2,85%	01	2,85%

Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

Como podemos observar, a variante **banguela** prevalece diante da variante *desdentado*, no que tange o nível diagenérico, pois tanto os homens, quanto as mulheres tendem a falar com maior frequência esta variante (banguela). Por outro lado, no nível diageracional, a variante, **desdentado**, possui maior ocorrência no falar dos informantes da segunda faixa etária (50-65 anos), enquanto *banguela* predomina também no falar dos informantes da primeira faixa etária (18-30 anos).

Analisando-se o nível *diastrático* (escolaridade), percebemos que seus resultados são bastante parecidos com os do nível diagenérico, uma vez que, em relação às lexias *banguela* e *desdentado*, a primeira variante foi a que registrou maior índice de ocorrência, seja no falar dos colaboradores de nível fundamental (banguela = 60%; desdentado = 40%), seja no falar dos do nível universitário (banguela = 51,42%; desdentado = 40%).

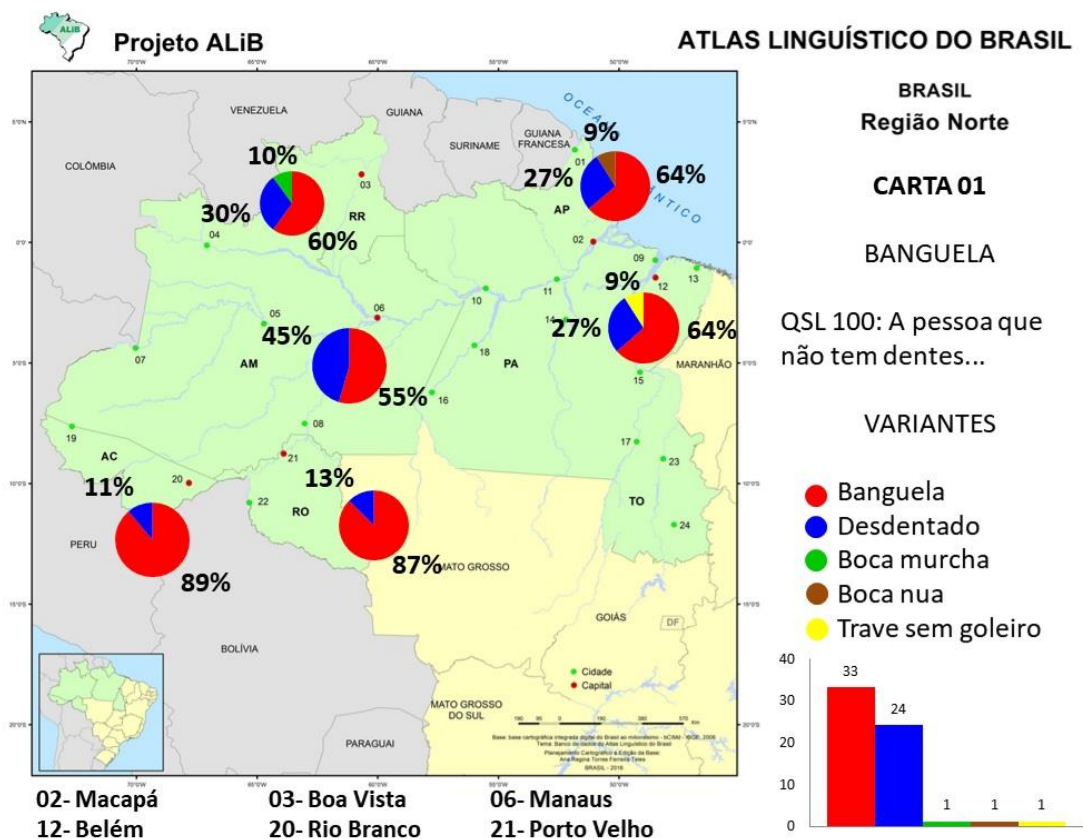
Ressaltamos o registro de apenas uma ocorrência para cada uma das seguintes variantes: *boca murcha*, *boca nua* e *trave sem goleiro*. Referente a essas lexias, observamos que: i. as ocorrências se deram somente no falar de informantes que possuíam o segundo nível de escolaridade (universitário); ii. Apenas três colaboradores deram as respostas supracitadas, sendo que *boca murcha* e *trave sem goleiro* foram registradas no falar de dois informantes distintos, porém, ambos do sexo masculino e com faixa etária entre 50 e 65 anos. Entretanto, para a variante *boca nua* obteve registro na fala de uma colaboradora do sexo feminino, com idade entre 18 e 30 anos.

No que tange os níveis diagenérico e diageracional, *boca murcha* e *trave sem goleiro* atingem um percentual de 3,12% cada uma, enquanto a lexia *boca nua* representa 3,57% das respostas para cada uma das dimensões. Por outro lado, sob uma perspectiva do nível diastrático, as três variantes citadas anteriormente representam 2,85% do total de ocorrências.

A carta experimental a seguir demonstra com maior amplitude o processo da variação lexical do item **banguela** nas capitais da região Norte do projeto ALiB, possibilitando uma análise mais precisa a respeito do nível *diatópico*. Poderemos observar com maior precisão, através dos gráficos, o percentual das variantes em cada capital.

A carta projeta a predominância diatópica da lexia *banguela* na região aqui estudada, uma vez que seu percentual de ocorrências está acima de 54% em todas as capitais. Por outro lado, a variante *desdentado* também está presente em todos os estados da região Norte do Brasil.

Figura 02 – Carta Experimental 01



Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

Observando a variação diatópica, verificou-se que nas capitais do Amazonas, Acre e Rondônia (Manaus, Rio Branco e Porto Velho, respectivamente) foram registradas apenas duas variantes: *banguela* e *desdentado*. Macapá, Boa Vista e Belém apresentaram mais uma ocorrência de outra variante distinta em seus resultados, havendo assim o registro de três variantes para estas últimas.

Verificou-se que somente em Manaus (AM) os percentuais das variantes encontradas se aproximaram, marcando uma diferença de apenas 10% entre *banguela* (55%) e *desdentado* (45%). Já nas capitais de Rio Branco (AC) e Porto Velho (RO), a variante *banguela* demonstrou predominância, atingindo um percentual mais elevado de 89% e 87%, enquanto a ocorrência de *desdentado* foi de 11% e 13%, respectivamente.

Para a capital do estado de Roraima (Boa Vista), a lexia *banguela* apresentou preponderância com 60% de ocorrências registradas, sobre *desdentado* (30%) e *boca murcha* (10%).

Todavia, as capitais de Macapá (AP) e Belém (PA) apresentaram resultados exatamente iguais, diferenciando-se apenas no registro da terceira lexia encontrada em cada

estado (*boca nua* e *trave sem goleiro*, respectivamente). Para as duas variáveis mais recorrentes, obtivemos o percentual de 64% (*banguela*) e 27% (*desdentado*), em ambas as localidades. Também as variantes *boca nua* e *trave sem goleiro* obtiveram resultados semelhantes, atingindo 9% das ocorrências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizou-se um mapeamento geolinguístico das variantes lexicais do item *banguela/desdentado*, do banco de dados do projeto ALiB, propiciando um olhar mais autêntico de uma parcela da riqueza lexical presente nas capitais brasileiras, em especial nas capitais da região Norte do Brasil.

O mapeamento geolinguístico pluridimensional permitiu uma análise da variação das cinco variantes lexicais registradas a partir das dimensões diatópica, diagenérica, diageracional e diastrática, os quais projetaram a predominância da lexia *banguela* (55%), seguida de *desdentado* (40%).

Por fim, espera-se que este estudo sirva como fonte de informações para estudiosos, linguistas e de outras áreas afins, a respeito da diversidade linguística do português brasileiro falado nas capitais da região Norte do projeto Atlas Linguístico do Brasil – AliB.

REFERÊNCIAS

GUEDES, Regis José da Cunha. **Estudo Geossociolinguístico da variação lexical na zona rural do estado do Pará**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2012.

RAZKY, A.; SANCHES, R. D. **Variação geossocial do item lexical riacho/córrego nas capitais brasileiras**. Gragoatá: Niterói, n. 40, p. 70-89, 2016.

RAZKY, A.; COSTA, E. O. **Projeto Mapeamento Geossociolinguístico do Português falado em áreas indígenas dos Estados do Pará e Maranhão**. 2014.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS: ANÁLISE DE TEXTOS NARRATIVOS DA L2 (LÍNGUA PORTUGUESA) DE PROFESSORES SURDOS PRÉ E PÓS-LINGUÍSMO

Talita Rodrigues de Sá (UEPA)

E-mail: talitasa11@yahoo.com.br

Naír Miranda da Costa (UEPA)

E-mail: naircosta225@gmail.com

Lilian Cohen Borges (UEPA)

E-mail: lilianmoju@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar análise da produção de textos narrativos da segunda língua (Língua Portuguesa) de docentes surdos nos casos de pré-linguismo e pós-linguismo, com o intuito de observar se existem diferenças entre as produções escritas. O estudo em questão contextualiza-se no âmbito da educação de surdos com enfoque na Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. O trabalho foi estruturado com uma pesquisa de campo realizada em duas unidades de ensino em Belém-PA, sendo uma escola da rede pública especializada e educação de discentes surdos, e uma universidade no Estado do Pará (Local), com 4 (quatro) professores surdos (sujeitos), que fazem o uso da Libras, 2 (dois) com o caso de pré-linguismo e 2 (dois) com pós-linguismo. O resultado da pesquisa revela a diferença entre a produção textual de pessoas com o caso de pré e pós-linguismo. Nossa análise mostrou a importância da sociedade ouvinte oralizar com a comunidade surda facilitando assim, a internalização da estrutura sintaxe e semântica da língua portuguesa, processo esse que contribui para o aperfeiçoamento da produção textual de surdos.

Palavras-chave: Libras; Surdez; Produção de textos Narrativos; Pré e Pós-linguismo.

INTRODUÇÃO

As dificuldades que os discentes surdos encontram ao começarem seus estudos, no meio escolar, são variadas, pois eles nascem em uma família de pais ouvintes eles não aceitam que as crianças aprendam a Língua brasileira de sinais-LIBRAS, que é a língua materna delas. Isso acaba gerando dificuldades para os alunos surdos ao ingressarem na escola regular, pois são levados a aprender, ao mesmo tempo, aspectos da língua de sinais e da estrutura linguística da língua oral. Sobre a criança surda no ambiente escolar, Farias e Fronza (2009, p. 4) afirmam:

Os alunos vindos de família ouvinte chegam à escola sem uma língua constituída, ou seja, apenas com uma língua gestual desenvolvida na relação com os familiares, conforme relato da professora da turma. No ambiente escolar, estão, no início da primeira série, as crianças tiveram contato com a Libras: receberam, de outro surdo, um símbolo para seu nome, criaram símbolos para as pessoas da família, aprenderam as configurações das letras do alfabeto e conhecem palavras e expressões, em Libras, mais usada no convívio diário.

As crianças que nascem em uma família de surdos, as dificuldades são menores, uma vez que os pais conhecem as necessidades dos seus filhos no âmbito escolar e matriculam-nos em uma escola especial, que tem o cuidado de receber essas crianças e as encaminhar para o aprendizado de Libras. Para Góes (2000, p. 29) “Tenho em vista que o ensinar-aprender somente se dá na dialogia, a qualidade da experiência escolar dos surdos depende das formas pelas quais a escola aborda a questão da linguagem e recebe a importância ou lugar das duas línguas”.

Conforme o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, a escrita é a representação de palavras ou ideias por sinais, nesse contexto, podemos considerar que o surdo tem escrita.

Até bem pouco tempo, a língua de sinais era considerada uma língua ágrafa, porém, um sistema chamado “Signwriting”, vem facilitando a escrita de pessoas não ouvinte e constando que os surdos têm uma grafia.

Segundo Gós e Lacerda (2000, p. 91), a escrita pode ter um papel transformador, verdadeiramente em nossa sociedade. É bom lembrarmos que para o sujeito inscrito na linguagem nada é simples, a opacidade é reinante, todo o texto põe como um mistério a ser interpretado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007), a comunicação deve ser entendida como um período de construção de significados em que o sujeito possa interagir socialmente.

A produção de texto escrito de pessoas surdas gera a diminuição da exclusão social e facilita o processo de comunicação entre surdos e ouvintes ajudando na troca de conhecimento entre eles. Sobre a grafia de surdos, Gesser (2009, p.44) enfatiza que “Sua importância, entretanto, é, sem sombra de dúvidas, em bem cultural com positivas implicações para o fortalecimento e a emancipação linguística do grupo minoritário surdo”.

Dentro da política “Escolar para todos” e o incentivo a inclusão social do surdo em escolas regulares é relevante analisarmos que as produções de textos escritos de surdos são mais uma ferramenta da inclusão social importante para facilitar o processo de comunicação entre os surdos e os ouvintes e entre os surdos e o mundo. A comunicação deve ser entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito possa interagir socialmente.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal mostrar se existe diferença na produção de textual de professores surdos pré e pós-linguísticos, ele foi realizado com quatro professores surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

Para a realização desta pesquisa, valemo-nos de estudos sobre a língua brasileira de sinais realizados por Gesser (2009); Santana (2007) e Goldefeld (2001) dentre outros.

Em Santana (2007), podemos encontrar a abordagem do bilinguismo com a existência de uma interdependência entre as línguas e de uma facilitação sociocognitiva no aprendizado da segunda língua por meio da primeira. Gesser (2009) revela que por mais que o surdo não vocalize uma palavra oral, ele poderia escrever bem o português. Já para Goldefeld (2001), a língua de sinais sempre é adquirida mais rapidamente que a língua oral.

Como fontes de informações foram selecionados quatro professores surdos, sendo dois casos de pré-linguismo, e dois com pós linguismo. Os professores A e B do caso de pré-linguismo, foram ensurdecidas por doenças congênita rubéola para depois desenvolver a linguagem oral. No entanto, os professores C e D do caso de pós linguismo foram ensurdecidos por doença meningite, após já terem adquirido a linguagem oral.

As entrevistas de campo foram realizadas nas instituições de ensino onde os sujeitos pesquisados trabalham, com o uso de questionário contendo perguntas abertas e fechadas. A partir da coleta dessa análise foram obtidos uma amostra de resultados significativos para a construção de nosso trabalho.

Seguem desse modo, três unidades que estruturam o trabalho. A primeira reúne uma abordagem sobre língua, linguagem, fala e bilinguismo. A segunda decorre sobre o processo metodológico. A terceira registra a análise de material e seleção de dados considerações finais, referências anexos, com uma breve história da vida dos sujeitos entrevistados e apêndices, com os formulários preenchidos pelos professores.

2. LINGUA, LINGUAGEM E FALA

Sendo a linguagem presente em todas as sociedades humanas e encontra-se de algum modo coextensiva, a sua existência, a escrita só está em algumas delas. Como notava Rousseau (1986), apud Auroux (1998) “A arte de escrever não resulta da de falar, ela resulta de necessidades de outra natureza que nascem mais cedo ou mais tarde conforme circunstâncias totalmente independentes da duração dos povos e que poderiam nunca ter sobrevivido em nações muito antigas”

Qualquer pessoa pode “falar sobre” a linguagem e discutir questões relacionadas às prioridades da língua. Porém, a linguística é a ciência que estuda os fenômenos relacionados a linguagem, buscando as características que regulam as estruturas das línguas.

Os três termos: linguagem, língua e fala, são utilizados por vários autores com diversos sentidos. Na surdez, por exemplo, esses termos possam por diferentes conotações,

Os conceitos língua, linguagem e fala foram sistematizados pelo pai da linguística Saussure, em 1916, e a partir daí a linguística passou a ser reconhecida como ciência. Para Saussure (1991) apud Silva (2002), a linguagem é formada pela língua e pela fala. Segundo ele, a língua é composta de regras abstratas e elementos significativos, Saussure (1991) considera a língua como o aspecto social da língua, por ser compartilhada por todos os falantes.

Depois de Saussure, autores como Vygotsky (1989) prestaram suas colaborações sobre a língua e a linguagem, só que com diferentes noções sobre a linguagem. Para Vygotsky (1989), o termo linguagem tem sentido amplo, é tudo que envolve significação e não se limita a uma forma, modelo de comunicação. Pois o indivíduo constitui o seu pensamento através da linguagem, percebendo o mundo e a si próprio.

Já Bakhtin (1990) define, a língua como o elo entre o psiquismo e a ideologia, formando uma relação dialética indissociável. Na visão de Chomsky (1980), o desenvolvimento da linguagem é análogo e está em grande parte determinados por fatores genéticos.

2.1 BILÍNGUISMO

Atualmente, existem três abordagens sobre as modalidades no Brasil e todas tem sua importância no trabalho com o surdo. Essas abordagens causam discórdia entre os profissionais que os seguem. Entre 1750 e 1880, elas foram colocadas em discussão com o intuito de definir qual seria a melhor abordagem e defini a selecionada para ser utilizada em todas as instituições. São três as filosofias educacionais para os surdos.

O oralismo ou filosofia oralista, visa a interação da criança surda na comunidade de ouvintes, possibilitando-os condições para desenvolver a língua oral. Para a maioria dos profissionais dessa filosofia, esta restringe-se a língua oral, pois ela deve ser a única forma de gestualidade, inclusive a Língua de Sinais. A história da educação de surdos revela que a língua oral dá conta das necessidades da comunidade surda.

Na comunidade total, encontramos uma filosofia que tem como principal objetivo os processos de comunicação entre surdos e ouvintes. Esta modalidade se preocupa com a

aprendizagem da Língua oral pela criança surda, porém acredita que os aspectos emocionais não podem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da linguagem oral.

A comunicação total defende também a utilização de recursos espaços-visuais para facilitar a comunicação entre os surdos. Os profissionais que seguem essa filosofia percebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Para Ciccone (1990) apud Golfeld (2001), “A Comunicação total, em oposição ao oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura pleno desenvolvimento da criança surda”

No bilinguismo, os autores ligados percebem o surdo de forma bastante diferentes dos autores oralistas e da Comunicação total. Para o Bilínguas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. O conceito mais importante que a filosofia bilíngue trás é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

Dessas acepções, podemos ressaltar que a abordagem Bilinguista tem sido uma das mais importantes e envolvida no estudo com surdos. Conforme Jean Dobais, jornalista e consagrado escritor Frances, “o bilinguismo é a situação linguística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes. É o caso mais corrente de plurilinguismo”

É importante ressaltar que o Bilinguismo é uma modalidade é uma modalidade que a pessoa tem que conviver com dois idiomas ao mesmo tempo, sendo que um se transforma em língua materna, pelo seu vínculo social e cultural, e o outro se caracteriza como segunda língua, por ser uma língua mais difícil de ser usada e todos os meios sociais da nacionalidade da pessoa.

O bilinguismo para a comunidade surda é mais do que o uso de duas línguas é uma filosofia educacional, é uma proposta de ensino que sugere a possibilidade de tornar acessível às crianças duas línguas no contexto escolar: língua materna e segunda língua.

O Decreto n 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no seu Artigo13, preceitua:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluindo como disciplina curricular nos cursos de formação de para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem

como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

2.2 LÍNGUA MATERNA E LIBRAS

A língua materna é a primeira língua que uma criança aprende. Em certos casos, quando a criança é educada por pais, ou pessoas que falem línguas diferentes, é possível adquirir o domínio de duas línguas simultaneamente, cada uma delas podendo ser considerada língua materna, configura-se então uma situação de bilinguismo.

A aquisição da língua materna ocorre em várias fases. Inicialmente, a criança registra literalmente os fonemas e as entonações da língua, sem ainda ser capaz de reproduzi-los, em seguida, começa a produzir sons e entonações até que seu aparelho fonador lhe permita articular palavras.

A Língua Portuguesa de Sinais_ LIBRAS é considerada a língua materna dos surdos brasileiros e, sendo assim, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com a comunidade surda.

Do mesmo modo como a língua portuguesa possui os seus níveis básicos de representação assumidos como Fonologia, Sintaxe e Semântica, onde a fonologia regula a estrutura sonora das línguas, a sintaxe analisa o mecanismo subjacente a estrutura gramatical e a semântica estuda a relação entre conteúdo e significado. A LIBRAS também é construída por todos os componentes pertencentes as línguas orais, pois possui os elementos identificáveis de uma língua como em qualquer outra língua.

Historicamente, as análises textuais das produções dos surdos têm um comparativo imediato das produções e aquisições realizadas pelos ouvintes. Alguns autores refletem sobre essa problemática apontando e discutindo o papel que a língua portuguesa, tanto a sua modalidade oral quanto escrita, ainda vem ocupando nas escolas para surdos.

Desta forma, produzem-se discursos da “problemática de aprendizagem da língua escrita” pelo surdo, das “dificuldades de aquisição do código” e das diversas comparações curriculares das produções escritas nas escolas de ouvintes e nas escolas de surdos.

2.3 PRÉ-LINGUISMO E PÓS-LINGUISMO

As primeiras manifestações ou características de que a criança tem necessidade de expressar-se surgem no balbucio em bebês no período entre o nascimento e os 14 meses de idade sendo que, o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, tanto os surdos assim como os ouvintes, como fruto de capacidade inata para a linguagem.

Estudos relacionados a origem da linguagem na criança ainda manifestam fortes especulações, dentre estas, existe o estudo cognitivo construtivista de Jean Piaget que considera que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem na superação do estágio sensório-motor. Já para Chomsky a linguagem é inata e o processo de aquisição da língua materna dar-se, pelo amadurecimento da língua materna com a língua, modelo gerativista.

Tanto a criança surda quanto a ouvinte desenvolvem em tempo normal o período do balbuciar, porém, o que se difere uma da outra neste processo é que enquanto a criança ouvinte continua o desenvolvimento de sua linguagem oral, a criança surda deixa de balbuciar e não percorre o processo natural do desenvolvimento da linguagem oral por não manter o mesmo contato através da audição que as crianças ouvintes mantêm.

No contexto dos surdos encontramos dois tipos de desenvolvimento da linguagem, o pré-linguismo e o pós-linguismo. O primeiro caracteriza-se quando o sujeito tem surdez antes de chegar a desenvolver a linguagem oral e escrita. O segundo manifesta-se quando há primeiramente o desenvolvimento da linguagem oral para depois ocorrer a surdez.

Podemos observar nesta pesquisa a diferença da produção escrita L2 dos sujeitos com casos de pré-linguismo e pós-linguismo, temos como exemplo em cada caso e suas respectivas produções escritas que estão em anexos.

2.4 O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS

O aprendizado da língua Portuguesa para os surdos é adquirido como o de uma língua estrangeira, pois para eles a língua de sinais já os permite o acesso “natural” à linguagem, ou seja, ele comunica-se por duas línguas.

Para Goldfelde (2001), a questão principal para o Bilinguismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar e agir, e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

Um das dificuldades que o surdo tem presente em sua produção textual em português, como segunda língua, é a utilização de alguns elementos tais como: ortografia, artigos, elementos de ligação, gênero e número verbos, verbos de ligação, flexão de tempo, organização sintática, a utilização desses elementos ou é feita inadequadamente ou eles ficam ausentes no texto.

A ortografia dos surdos usada na produção textual de língua portuguesa como segunda língua, geralmente apresenta boa utilização das regras ortográfica, no entanto em relação à acentuação e pontuação ocorre um desvio, pois os dois processos dependem, para o seu melhor funcionamento, da audição. Esse desvio provoca a troca na posição das letras.

Ex: Frio ⇔ Frio

Brasil ⇔ Baris

Preto ⇔ Perto

O uso dos artigos é realizado inadequadamente ou omitidos na frase, vale ressaltar que não existe o uso desde em LIBRAS.

Ex: A avião viajar o França Brasil.

Eu vi o televisão

Mais bonito árvore de parque.

Os elementos de ligação ou também é feito inadequadamente ou ficam ausentes.

Ex: O argumento do cigarro que não se incomoda alguém e alguns sim.

Gabriela chorar fugir cachorro,

Eu não fumo, nunca experimenta porque faz mal pulmões ficar preto como carvão, eu estou fazendo natação. Faz tempo até agora se eu fumo não nado.

A forma de usar o gênero e o número na produção escrita da segunda língua dos surdos é feita inadequadamente conforme a gramática da língua portuguesa e, talvez isso ocorra pela ausência de gênero e número em LIBRAS.

Ex; Eu vi o televisão

A minha mãe fez uma bolo chocolate bom.

Eu boa HIV limpo exame de sangue, exame de fezes, exame de urina.

Como não existe flexão de tempo, modo, pessoa na LIBRAS, há uma tendência de surdos apresentarem os verbos em sua forma infinitiva na escrita.

Ex: O Brasil ganhar uma bola.

Eu sempre sair minha namorada no cinema.

Ocorre com os verbos de ligação a omissão frequente dos verbos de ligação (ser, estar, ficar, etc.), pode-se inferir que isto se deve a prevalência da estrutura da LIBRAS na qual os verbos de ligação são inexistentes.

Ex: Eu casado PE no calor
Você bonito bom Alessandra
O papai doente coração

O fato de em LIBRAS o tempo, passado presente e futuro, ser expresso através de relação espacial e na língua portuguesa esse tempo ser expresso por sinais isolados, manifesta-se na escrita da língua portuguesa L2 as seguintes situações,

Ex: Eu foi vi bom rosa muito Jardim botânico.
Eu comi uma pão
Eu viu a televisão

Na organização sintática da produção escrita em língua portuguesa L2 de surdos, os enunciados são geralmente curtos, com poucas orações coordenadas ou subordinadas e pode ocorrer a inversão da ordem SVO.

Ex: Curitiba boa passear
O menino vi televisão
Eu vi muito rio

3. CAMINHOS PECORRIDOS

3.1 TIPO DE ESTUDOS

Este tópico é destinado a especificar o critério que utilizamos para obter os dados que compõem o *corpus* deste trabalho. No primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica em autores que decorrem sobre o tema LIBRAS, na perspectiva da produção escrita a partir da leitura de obras de: Gesser (2009); Santana (2007); Goldefeld (2001) e Brito (1995), entre outros, e uma pesquisa de campo na perspectiva da produção escrita da segunda língua (língua portuguesa) de professores surdos.

3.2 CONTEXTO

O contexto desta pesquisa constitui-se de 2 (duas) partes, sendo ambas instituições de ensino. O primeiro contexto é a unidade Educacional Especializadas Prof. Astério de Campos, administrada pela Coordenação de Educação Especial- COEES, instituição esta que trabalha com a educação de surdos, oferta vários níveis de ensino, sendo eles: a Educação

Infantil, desde a Estimulação Essencial, Maternal, Jardim I, Jardim II, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Cursinho pré-vestibular funcionando nos horários da manhã e tarde. Com uma equipe interdisciplinar constituída por vários docentes, duas assistentes sociais, dois psicólogos, duas fonoaudiólogas e quatro pedagogas, que atendem educandos surdos e com outras diferenças físico-sensórias e cognitivas, observe-se a Figura 1.

Figura 1 - Escola Prof. Astério de Campos



Fonte: www.google.com.br. Acessado em jun/2018

O segundo lugar da pesquisa foi a Universidade do Estado do Pará – UEPA, esta unidade aderiu um polo de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, para a pós – graduação em ensino de tradução e interpretação em LIBRAS, que atua com o direito de acessibilidade comunicacional das pessoas surdas, e forma o profissional tradutor interprete de LIBRAS no contexto da educação inclusiva e também desenvolve pesquisas em língua de sinais e educação de surdos. Coordenado pela professora Maria Joaquina Nogueira da Silva com carga horária de 330 horas, observe Figura 2.

Figura 2 - Universidade do Estado do Pará-CCSE



Fonte: www.google.com.br Acessado em jun/2018

3.3 SUJEITOS

Os sujeitos são quatro professores de LIBRAS, com nível superior, de ambos os sexos, sendo dois denominados respectivamente por “A” e “B” nos casos de pós-linguístico, e estão na faixa etária entre 40 e 50 anos, atuantes na escola prof. Astério de Campos e os outros dois professores classificados como “C” e “D” respectivamente, nos casos de pré-linguístico, com faixa etária entre 30 e 40 anos, docentes da Universidade do Estado do Pará. Os critérios para escolha dos sujeitos foram os seguintes:

- 1- Ser professor de LIBRAS;
- 2- Ter nível superior;
- 3- Ter mais ou menos mesma faixa etária;
- 4- Dois sujeitos serem pré-linguísticos;
- 5- Dois sujeitos serem pós-linguísticos.

3.4 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO

Para a realização da pesquisa de campo, foi elaborado um roteiro de perguntas, destinado a produção de dados, contendo 13 perguntas a respeito do tema, entre elas, 05 fechadas; 04 semi- fechadas e 04 abertas. É importante destacar que, há uma observação indicando que não é necessário que tais sujeitos se identifiquem para deixar a pesquisa confidencial e evitar constrangimentos.

A aplicação ocorreu em quatro momentos distintos em duas instituições, na escola prof. Astério de Campos e na UEPA, Campus-CCSE. Esta parte da pesquisa foi a mais difícil, pois, apesar de termos proporcionado o conhecimento de novas pessoas e até surgido um novo círculo de amizade.

Com os sujeitos pesquisados, conseguimos agendar horário com cada um deles e lidar ao mesmo tempo com emprego e a Universidade dificultou um pouco a obtenção dos formulários preenchidos, mesmo assim, com a colaboração dos sujeitos não tivemos nenhum problema em receber os formulários.

3.5 SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

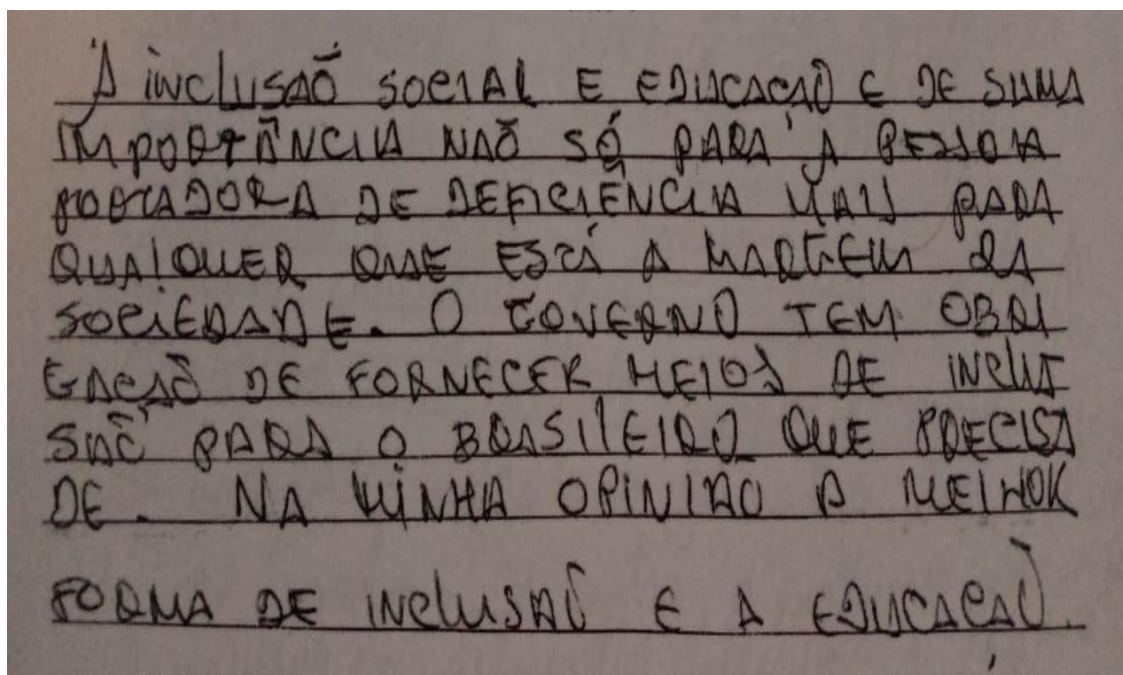
As análises realizadas no próximo tópico baseiam-se nas informações dos formulários de pesquisa composto de 13 perguntas, sendo que, 8 foram selecionados para análise, pelo fato deles apresentarem informações relevantes para a nossa obtenção de

resultados e as outras questões contribuíram para a elaboração das histórias dos participantes surdos.

4. UMA LEITURA DA PRODUÇÃO ESCRITA L2 DOS PROFESSORES SURDOS

Este capítulo se destina a análise dos dados representados por apêndice 1 e anexos, analisamos os apêndices 1 e depois confrontamos esses resultados com algumas definições de produção escrita L2 dos professores surdos reveladas por estudiosos do assunto.

Texto 01



Fonte: Pesquisa de campo (2018)

A professora A, pós-ligüismo e surdez profunda, ficou ensurdecida com 10 anos de idade, apresenta em sua produção escrita a troca da consoante R por outro símbolo que não tem definição no alfabeto na língua portuguesa. Percebe-se também a ausência do uso de elementos de ligação.

Podemos inferir que a ausência do uso desses elementos ocorra pelo fato de a professora A ter surdez profunda, o que diminui o seu contato com a língua portuguesa. Porém constata-se o uso adequado da coesão e da coerência textual, o que pode ocorrer pelo fato de a professora A ainda ter convivido de forma normal com a linguagem oral da língua portuguesa até os 10 anos de idade.

Texto 02

A Educação é uma instância situacional que
determina as motivações da vida pessoal,
cultural, social e religiosa, espiritual de
cada ser humano. É, como instância, esse
determinadas e determinadoras de um
processo de formação humana.

Neste ponto de vista, a inclusão social é
o ato que se constitui de um conjunto
de ações culturais e políticas emergentes no
contexto da educação.

Educação e inclusão social, são portanto,
contextos específicos que se complementam para
estabelecer um perfil amplo e abrangente
do indivíduo. De outro, o sistema social,
subdividido em diferentes culturas e saberes,
nos socialmente aceitos como legítimos, deve por
sua vez, estabelecer e constituir na
interação social e tem como núcleo de
efetivação a escola (instância escolar).

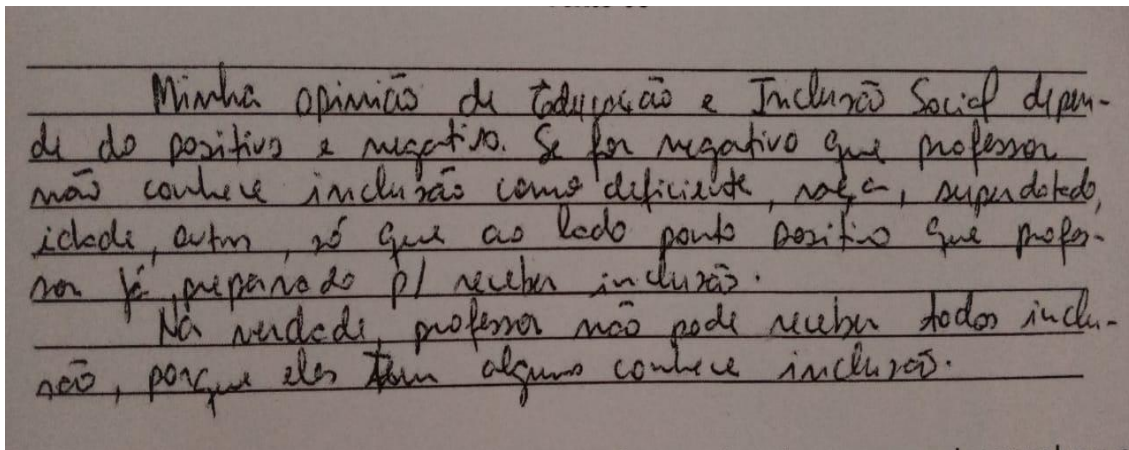
Logo, Educação e inclusão social estão
determinadas como uma exigência para
estabilidade e crescimento. Ou seja, a
como instrumentos de reconhecimento de
diferenças sociais e culturais.

onde, a Educação é a instância e a in-
clusão social um exigência e a efetivação
escolas o núcleo para o desenvolvimento
de um perfil.

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

O professor B, pós-linguismo e surdez a partir dos 4 anos de idade que evoluiu progressivamente, chegando ao estágio profundo aos 16 anos de idade. Desenvolveu a linguagem oral em fase normal da infância. Apresenta uma produção escrita, com o uso de elementos de ligação e elos coesivos. Não se percebe no texto a presença de elementos que compõem a Língua brasileira de Sinais- LIBRAS e não compõem a Língua Portuguesa. Pode-se inferir que isso ocorra devido seu maior contato com a linguagem oral até os 16 anos.

Texto 03

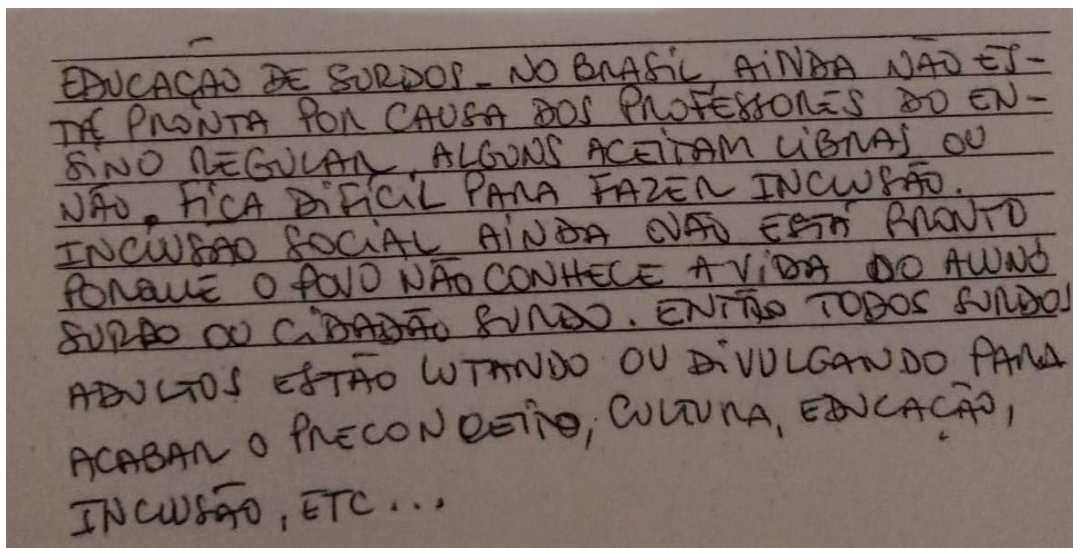


Minha opinião de Educação e Inclusão Social depende de positivo e negativo. Se for negativo que professor não conhece inclusão como deficiente, surdo, superdotado, iclode, autm, só que ao lado ponto positivo que professor já preparado p/ receber inclusão.
Na verdade, professor não pode receber todos inclusão, porque eles tem alguns conhece inclusão.

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

O professor C, pré-linguismo e surdez moderada e severa desenvolveu a linguagem oral com 9 anos de idade. Apresenta em sua produção escrita a falta do uso de elementos de ligação e verbo de ligação. Podemos inferir que essa ausência do verbo de ligação, deva-se ao fato de na Língua brasileira de Sinais, esse verbo ser inexistente e o surdo acaba usando a estrutura da língua materna dele na produção escrita de sua L2, uma vez que o professor C já nasceu com a surdez congênita, ou seja, o seu acesso a língua oral foi pequeno, o que dificulta a internalização da estrutura da Língua Portuguesa L2.

Texto 04



EDUCAÇÃO DE SURDOS - NO BRASIL AINDA NÃO ESTÁ PRONTA POR CAUSA DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR, ALGUNS ACEITAM LIBRAS OU NÃO, FICA DIFÍCIL PARA FAZER INCLUSÃO. INCLUSÃO SOCIAL AINDA NÃO ESTÁ PRONTA PORQUE O APOIO NÃO CONHECE A VIDA DO ALUNO SURDO OU CIDADÃO SURDO. ENTÃO TODOS SURDOS ADULTOS ESTÃO USANDO OU DIVULGANDO PARA ACABAR O PRECONCEITO, CULTURA, EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, ETC...

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

O professor D, pré-linguismo, surdez moderada e profunda desenvolveu a linguagem oral com 2 anos de idade. Apresenta em sua produção escrita a ausência de flexões verbais. Podemos inferir que o uso de elementos de ligação na produção escrita do professor D,

justifique-se por ele ter desenvolvido a linguagem oral com 2 anos de idade, ou seja, o seu contato com a estrutura da língua oral deu-se em tempo normal. Porém, a ausência de flexões verbais seja ainda, uma característica da estrutura de sua língua materna (LIBRAS) em sua produção escrita de L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa foi baseado em Gesser (2009); Santana (2007); Goldefeld (2001) e Brito (1995), entre outros e obras que norteiam o tema educação de surdos, por destacarem a importância da língua portuguesa como L2 para os surdos na sociedade e a colaboração dessa produção escrita para contribuir no processo de aprendizado de uma segunda língua.

Após analisar os formulários que contêm informações sobre a vida dos sujeitos surdos pesquisados, e realizar uma pesquisa bibliográfica acerca da surdez, algumas conclusões e sugestões serão apresentadas a seguir.

Verificamos que os textos produzidos como segunda língua (portuguesa) pelos professores surdos nos casos de pré-linguismo apresentam um número maior de características da Língua brasileira de Sinais em suas produções. Podemos inferir que isso ocorra por causa do menor contato que os professores dos casos de pré-linguismo tiveram com a estrutura da linguagem oral da língua portuguesa.

Constatamos, no entanto, que os textos produzidos como segunda língua (portuguesa) pelos professores surdos nos casos de pós-linguismo apesar de apresentarem alguns desvios em relação a gramática da língua portuguesa, ainda manifestam menores características da LIBRAS em sua produção escrita L2 do que os textos produzidos por professores no caso de pré-linguismo. Podemos inferir que essa diferença ocorra pelo fato de os professores com pós-linguismo terem convivido por mais tempo com a audição normal e com língua oral.

Sugerimos para o ensino de língua portuguesa como L2 que o professores dessa língua oralizem mais com os alunos surdos, pois, isto facilitaria a internalização da estrutura gramatical da língua portuguesa como L2.

REFERÊNCIAS

- ANA, Cláudia Balieiro Lodi; KATHRIM, Marie Harrison; SANDRA, Leite de Campos (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Mediação, 2006.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por Uma Gramática de Língua de Sinais**. Tempo Brasileiro, 1995.
- BRASIL, Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília (DF), 27 dez.2005. Seção 1, p. 1.
- EULALIA, Fernandes (orgs.). **Surdez e Bilinguismo**. Mediação, 2005.
- GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-interacionista**. Plexus, 2001.
- GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é Essa? Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda** Parábola, 2009.
- MUSSALIM, Anna Cristina Bentes (orgs.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. Cortez, 2001.
- QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Artes Médicas, 1997.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: Aspectos e Implicações Neurolinguística**. Plexus, 2007.

VARIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS NO NORDESTE PARAENSE

Jany Éric Queirós Ferreira (UFRA)

E-mail: janyeric@gmail.com

Regina Célia Fernandes Cruz (UFFPA)

E-mail: regina@ufpa.br

Resumo: O objetivo deste artigo consiste em apresentar a variação sociolinguística das vogais médias pretônicas no Nordeste paraense. Para tanto, o referencial teórico adotado por Santos (2009), Dias (2012), Bisol (1981) e Nina (1991). A metodologia segue os princípios metodológicos da Dialetoologia Pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996) e da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e a amostra foi estratificada conforme a rede de pontos com 08 informantes, 04 homens e 04 mulheres selecionados por faixa etária e grau de escolaridade. A coleta ocorreu por meio de narrativa livre e aplicação do questionário fonético-fonológico composto de 32 questões oriundas do questionário utilizado pelo Comitê Nacional do ALiB (2001).

Palavras-chave: Variação sociolinguística; Vogais médias pretônicas; Nordeste paraense.

INTRODUÇÃO

A proposta de divisão dialetal do Brasil por Antenor Nascentes (1953), pela sua importância, tem servido de ponto de partida para muitos estudos que tomam as vogais médias pretônicas como objeto de estudo para a caracterização do português brasileiro (RASKY, LIMA; OLIVEIRA, 2012). A divisão feita pelo dialetólogo, com base na pronúncia das vogais, tem sido base para pesquisas de diversas perspectivas, em especial de cunho dialetológico e sociolinguístico (SANTOS, 2009; DIAS, 2012; BISOL, 1981; NINA, 1991; FREITAS, 2001; FERREIRA, 2019). E mesmo havendo uma gama bastante grande de estudos sobre o tema, ainda há regiões que carecem de descrição, como é o caso da região nordeste do Pará.

Segundo Cruz (2012), na Região Norte, os estudos sobre as vogais átonas foram impulsionados a partir da inserção da equipe Norte Vogais, no Grupo PROBRAVO¹. Antes de 2005, há registros de poucos trabalhos sobre o tema (NINA, 1991; FREITAS, 2001; CASSIQUE, 2002). Dessa época em diante, vários estudos foram desenvolvidos com objetivos de descrever e caracterizar o português falado em diversas localidades da Amazônia paraense a partir da realização das vogais médias pretônicas, tanto no âmbito do Projeto

¹ “[...]Diretório de pesquisa nacional denominado *Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português (do Brasil)*1–PROBRAVO2 – com o objetivo de realizar uma investigação multidisciplinar – sócio-histórica e linguística – para descrever as realizações fonéticas das vogais nos dialetos do Sul ao Norte do Brasil” (CRUZ, 2012, p. 945).

Norte Vogais quanto fora dele. Todos eles com o objetivo de corroborar ou refutar a divisão dialetal de Nascentes (1953). No Quadro 1, abaixo, apresenta-se uma lista da maioria desses estudos em ordem cronológica realizados sobre variedades do português falado na Amazônia Paraense.

Quadro 1 – Estudos de vogais no Pará

Autor / Ano	Título	Localidade alvo	Projeto Maior
Nina (1991)	Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém .	Belém	N.A
Freitas (2001)	As vogais médias pretônicas no falar de Bragança .	Bragança	ALIB
Cassique (2002)	“ <i>Minina bonita... olhos esverdeados</i> ” (um estudo variacionista da nasalização vocálica pretônica no português falado na cidade de Breves/PA).	Breves	ALIB
Rodrigues (2005)	Da zona urbana à rural/entre a tônica e a pretônica: alteamento /o/ > [u] no português falado no município de Cametá/Ne paraense : uma abordagem variacionista.	Cametá	N.A
Campelo (2008)	Variação das vogais médias anteriores pretônicas no português falado no município de Breu Branco (PA) : uma abordagem variacionista.	Breu Branco	Probravo
Campos (2008)	Alteamento vocálico em posição pretônica no português falado no município de Mocajuba-Pará .	Mocajuba	Probravo
Coelho (2008)	A variação das vogais médias posteriores pretônicas no português falado no município de Breu Branco (PA) : uma abordagem variacionista.	Breu Branco	Probravo
Dias (2008)	O alteamento das vogais pretônicas /o/ e /e/ no português falado na área rural do município de Breves (PA) : uma abordagem variacionista.	Breves	ALIB
Marques (2008)	Alteamento das vogais médias pretônicas no português falado no município de Breu Branco (PA) : uma abordagem variacionista.	Breu Branco	Probravo
Santos (2009)	A distribuição Geossociolinguística da variável <e> pretônica no português falado no estado do Pará .	Pará	ALIB
Dias (2008)	O alteamento das vogais pretônicas /o/ e /e/ no português falado na área rural do município de Breves (PA) : uma abordagem variacionista.	Breves	ALIB
Marques (2008)	Alteamento das vogais médias pretônicas no português falado no município de Breu Branco (PA) : uma abordagem variacionista.	Breu Branco	Probravo
Costa (2010)	Descrição sociolinguística das vogais médias não-finais /o/ e /e/ no português falado no município de Cametá-PA .	Cametá	Probravo

Sousa (2010)	A variação das vogais médias pretônicas no português falado na área urbana do município de Belém/PA .	Belém	Probravo
Dias (2012)	As vogais médias pretônicas nas capitais da Região Norte do Brasil.	capitais da Região Norte	ALIB
Ferreira (2013)	O abaixamento das médias pretônicas no português falado em Aurora do Pará : uma análise variacionista.	Aurora do Pará	Probravo
Fagundes (2015)	O abaixamento das Vogais médias Pretônicas em Belém/PA: um estudo variacionista sobre o dialeto do migrante maranhense frente ao dialeto falado em Belém/Pará .	Belém	Probravo
Borges (2016)	O comportamento do alteamento das vogais médias pretônicas no português falado pelos migrantes maranhenses e seus descendentes no município de Tucuruí : uma análise variacionista.	Tucuruí	Probravo
Ferreira (2019)	Crenças e atitudes linguísticas de paraenses e cearenses na região nordeste do Pará : um estudo sobre o abaixamento das vogais médias pretônicas.	região nordeste do Pará	N.A

Fonte: Elaborado pelos autores (2019). Legenda: N.A = não se aplica

Essas investigações feitas sobre o vocalismo no Pará têm apontado uma caracterização dialetal diferente da proposta de Nascentes (1953), segundo a qual as regiões Norte e Nordeste teriam como peculiaridade a realização aberta das vogais médias, [i] e [θ]. De acordo com os resultados, no Pará, e até mesmo nas capitais da Região Norte, salvo algumas exceções, a realização das variantes fechadas [e] e [o] em posição pretônica é predominante (CRUZ, 2012; RAZKY; LIMA; OLIVEIRA, 2012; DIAS, 2012).

Razky, Lima e Oliveira (2012), mesmo sem levar em conta todo o conjunto de resultados das diversas investigações, a partir de pesquisa realizada em dez cidades do Pará, já consideraram ser imperativo uma reclassificação do Pará quanto à proposta de Antenor Nascentes. Ideia que converge com o que vinha sendo feito por Cassique (2006). Esse pesquisador, atento às peculiaridades linguísticas regionais, propôs uma divisão dos dialetos do Pará em três falares, caracterizando-os com base nas várias fases migratórias ocorridas no estado, responsáveis pelas alterações da configuração original da situação sociolinguística da região. Cruz (2012), ao avaliar essa situação sociolinguística, caracterizada pela variação das vogais médias, chegou a conclusões importantes que serviram de base para as pesquisas que estão sendo desenvolvidas em nova frente de atuação da equipe de pesquisadores da UFGA, sob sua coordenação. Para a pesquisadora, o comportamento das vogais está correlacionado: (i) por um lado, a aspectos estruturais; (ii) por outro, a implicações sociais correlacionadas não apenas às características do falante, mas também, às atitudes dos ouvintes que, muitas

vezes, manifestam um comportamento estigmatizante diante um outro falar; (iii) a influência de fatores decorrentes do contato interdialeto ocasionado por migração, principalmente nordestina.

São justamente os dois últimos aspectos relacionados que terão atenção maior pela frente de trabalho na UFGA. Com intuito de investigá-los, o grupo de pesquisadores do Norte Vogais, liderados por Regina Cruz, da UFGA, cria outra frente, o projeto Vozes da Amazônia (doravante Vozes), cujo objetivo é mapear a situação sociolinguística em regiões do Pará que sofreram fluxo migratório por conta de grandes projetos econômicos. Assim, diferencia-se do Norte Vogais, cujo campo de atuação são as zonas consideradas de português regional do Pará, com forte incidência do alteamento das vogais médias pretônicas e das vogais tônicas (CRUZ, 2012).

Três localidades já foram mapeadas no âmbito do projeto, Aurora do Pará (FEREIRA, 2013), Belém (FAGUNDES, 2015) e Tucuruí (BORGES, 2016). Levando em conta o controle da ascendência e procedência dos falantes, esses estudos atestam comportamento peculiar do português nessas localidades por conta de contato interdialeto, em que predomina a realização das vogais fechadas, seguidas das vogais abertas em posição pretônica. Com vistas a refinar ainda mais as análises e melhor compreender a variação linguística das vogais nas regiões do Pará, dois novos trabalhos foram propostos abrangendo uma área maior: um com foco no alteamento, na região do Marajó (FRANCÊS, em andamento); e outro com foco no abaixamento, na região nordeste do Pará, com forte presença nordestina (FERREIRA, 2019), já finalizado. Ambos controlam a produção e a percepção/avaliação linguísticas, ou seja, a descrição e as atitudes linguísticas dos falantes correlacionadas ao comportamento das vogais médias pretônicas, com ênfase nos fenômenos citados.

Contribuindo para a comprovação de que o Pará compreende uma ilha dialetal na classificação de Antenor Nascente (SILVA NETO, 1957), este artigo apresenta, de forma breve, um recorte dos resultados sobre o comportamento das vogais médias pretônicas no português falado na Região Nordeste do Pará (FERREIRA, 2019), enfatizando a distribuição das variantes baixas [ɛ] e [ɔ] com base nos fatores sociais sexo, idade e procedência dos informantes.

Na sequência desta introdução, este artigo contém a seção Metodologia, na qual apresenta o arcabouço metodológico de estudos dialetológicos, em uma perspectiva pluridimensional e sociolinguística, que fora adotada para o tratamento e análise dos dados;

em seguida, há a seção Apresentação de discussão dos resultados, que é realizada em dois momentos, primeiro de forma geral comparando a apresentação dos resultados da variação das médias pretônicas, e, depois, enfatizando os resultados específicos das variantes abertas [ɛ] e [ɔ], dispostos em cartas linguísticas elaboradas por Ferreira (2019) e que consideram os fatores sociais sexo, idade e procedência. Este artigo é finalizado com a Conclusão e as Referências Bibliográficas.

1. METODOLOGIA

Como já anunciado acima, este trabalho foi constituído sob os princípios metodológicos da Dialetoologia Pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996) e da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e, analisou dados oriundos de uma variedade linguística da Mesorregião do Nordeste paraense.

O tipo de investigação realizado no presente artigo está em consonância com a nova frente de atuação do Projeto Vozes da Amazônia que prioriza descrição de variedades faladas em zona de contato interdialetoal, mais especificamente de regiões de intensa migração ou consolidadas em decorrência de Projetos Socio-Econômicos. O Vozes prioriza, portanto, as áreas com grande mobilidade social, numa perspectiva pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996), em detrimento das regiões cuja população parece registrar fraca mobilidade social e, portanto, do tipo mais monodialetoal, com predomínio do português regional paraense, investigados pelo Norte Vogais, ambos coordenados sediados na UFPA (CRUZ, 2012).

De acordo com Ferreira (2019), o *lôcus* da pesquisa - cinco localidades da região Nordeste paraense -, se adequa completamente ao tipo de zona de contato interdialetoal priorizado pelo Vozes, porque todas as cinco localidades, em sua constituição histórica, tiveram sua expansão ligada a Projetos de Integração Nacional, ocorridos nas décadas de 1950, 1960 e 1970, com a abertura das Rodovias BR 010 – Belém-Brasília, e a BR 316 – Pará – Maranhão. Em substituição à Estrada de Ferro de Bragança, principal eixo de acesso em meados do século XX,

as rodovias passam a ser os principais meios de interação entre os centros, porém oferecendo possibilidades de interações não apenas regionais, diretamente com Belém, como ocorria na estrutura marcada pela Estrada de Ferro de Bragança, mas dando a oportunidade de interações de caráter mais amplo, colocando-se na escala regional mais ampla, a Amazônia, ou mesmo na escala nacional (RIBEIRO, 2015).

O desenvolvimento de expansão da região ocorridos por conta da abertura das rodovias dão forma a novas realidades mais complexas, ocasionando a constituição de várias

localidades ao longo de suas margens, que vão sendo povoadas tanto pelo movimento de integração nacional quanto pela migração de pessoas de outros estados e do próprio estado.

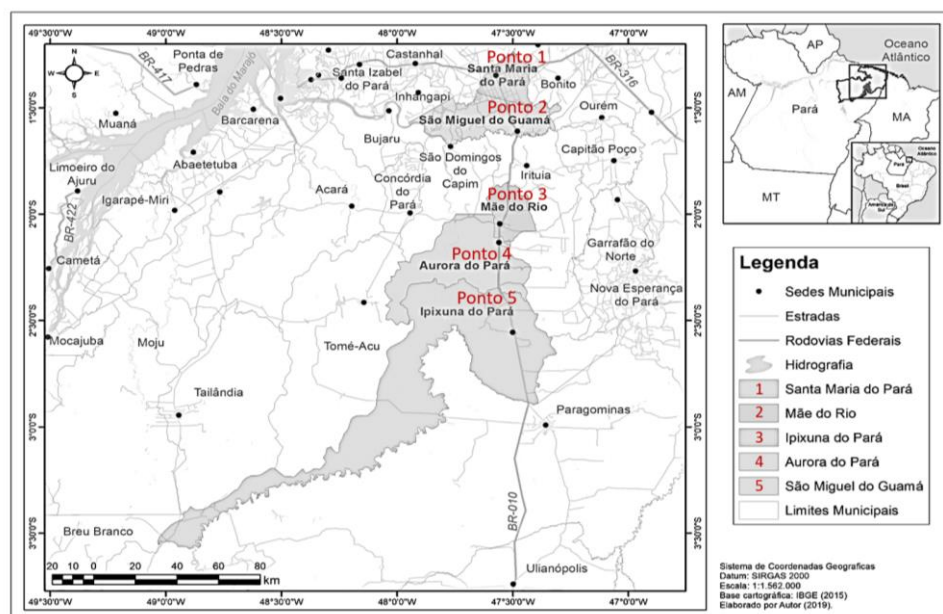
Toda essa organização de constituição desses povoados ao longo da BR 010, mas especificamente, fará com que o português falado naquela região, nordeste do Pará, tenha características peculiares motivadas, principalmente, pela influência nordestina de cearenses vindos ao Pará em tempos de ascensão do ciclo da borracha e de implantação dos projetos nacionais integracionistas, como foi o caso das construções de grandes rodovias, como veremos na seção seguinte.

2.1 REDE DE PONTOS

A escolha da rede de pontos deve levar em conta aspectos históricos, socioeconômicos, geográficos dentre outros (CARDOSO, 2010). Nesse sentido, a rede de pontos foi composta por cinco pontos de inquéritos, definidos a partir de critérios geográficos e sócio históricos: (i) pertencer ao círculo de trajeto do polo de Castanhal; (ii) ter sua sede localizada às margens da BR 010 e ter sua criação ou desenvolvimento associados à construção dessa rodovia; (iii) possuir histórico de migração nordestina. Todas as localidades dos pontos de inquéritos pertencem à Mesorregião do Nordeste do Pará e foram selecionadas dentre 49 que a compõe segundo os critérios especificados.

A Figura 1 apresenta o mapa de localização dos pontos de inquéritos: Santa Maria do Pará (Ponto 1), São Miguel do Guamá (Ponto 2), Mãe do Rio (Ponto 3), Aurora do Pará (Ponto 4) e Ipixuna do Pará (Ponto 5).

Figura 1 – Mapa de Localização dos Pontos de Inquéritos



Fonte: Elaborada pelos autores (2019)

Santa Maria do Pará fica a 100km da Capital Belém, localizada próximo ao cruzamento entre as Rodovias Belém-Brasília (BR 010) e Pará-Maranhã (BR 316). é uma das principais cidades responsáveis pelo escoamento da população para outros estados. Foi criada com a Lei nº 2.460, de 29 de dezembro de 1961. Possui cerca de 23.026 habitantes, 13.328 residindo na sede (FADESPA, 2016).

São Miguel do Guamá fica a 146 km da Capital Belém, localizada às margens da Rodovia Belém-Brasília (BR 010) e do Rio Guamá. É uma das cidades mais antigas da região. Foi por muito tempo ponto estratégico de escoamento de produtos vindos de Ourém a Belém. No entanto, em 1961, o município Guamá passa a ser chamado de São Miguel do Guamá, por meio da Lei Estadual 2.460, de 29 de dezembro. Possui cerca de 51.567 habitantes, 31.884 residindo na sede (FADESPA, 2016).

Mãe do Rio, localizada às margens da Belém-Brasília, dista a 197 km de Belém. O nome da cidade é oriundo do Rio que a corta. É uma cidade bastante importante para a região, de onde escoam produtos oriundos da agricultura, produzidos nela e em outras cidades, como Aurora do Pará. Sua criação deve a Lei nº 5.456, de 11 de maio de 1988. Possui cerca de 27.904 habitantes, 23.053 residindo na sede (FADESPA, 2016).

Aurora do Pará, localizada às margens da Belém-Brasília, dista a 207 km da capital do Pará. É uma das mais novas cidades da Região criada pelo último desmembramento emancipatório ocorrido no estado. Sobrevive sobretudo da agricultura. Sua produção agrícola abastece a cidade de Mãe do Rio. É declarada município com a promulgação da Lei 5.690 de 13 de dezembro de 1991. Possui cerca de 26.547 habitantes, 8.168 residindo na sede (FADESPA, 2016).

Ipixuna do Pará, localizada às margens da Belém-Brasília, é cortada pelo rio do qual recebe o nome. Está a 258 km distante de Belém. A agricultura e pecuária são as principais atividades econômicas. A cidade, em questões de saúde e comércio em geral, beneficia-se de Paragominas. Foi criada pela Lei 5.690 de 13 de dezembro de 1991. O município possui cerca de 51.309 habitantes, e na sua sede 12. 227 (FADESPA, 2016).

2.2 PERFIL E SELEÇÃO DOS INFORMANTES

De cada um dos pontos de inquéritos, foram selecionados oito informantes, distribuídos segundo as dimensões diatópica, diassexual e diageracional, num total de quarenta. A dimensão diatópica foi subdividida em topostática e topodinâmica, contemplando grupos de informantes sem e com mobilidade urbana. Os topostáticos são

nativos das localidades, filhos de pais nativos e com baixa escolaridade. Os topodinâmicos, por sua vez, se diferenciam por serem cearenses, filhos de pais cearenses e residentes há mais de 15 anos na região. A escolha de cearenses foi tomada com base nos dados de Migração do Censo (2010) e está relacionada a contribuição destes no desenvolvimento da região. A Figura 2 apresenta a distribuição dos informantes por localidade conforme as dimensões diassexual, diageracional e diatópica.

Figura 2– Distribuição dos Informantes por localidade

8 informantes					
4 homens			4 mulheres		
2 Geração I -	2 Geração II		2 Geração I -	2 Geração II	
2 Topoestático	1 Topodinâmico	1 Topostático	2 Topoestático	1 Topodinâmico	1 Topostático

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

A coleta de dados ocorreu levando-se em conta a dimensão diafásica, de modo a controlar a variação das vogais médias pretônicas de acordo com os estilos formal, semiformal e informal. Aplicou-se:

1. **um texto para leitura**² que contém, de forma recorrente, 50 itens lexicais com vogais médias pretônicas, passíveis de variação.
2. **um questionário fonético-fonológico** com 32 questões do questionário utilizado pelo Comitê Nacional do ALiB (2001).

² Oito dicas para ganhar na loteria, sem precisar da sorte. Disponível em: <http://www.infomoney.com.br/minhas-financas/planeje-suas-financas/noticia/3796300/dicas-para-ganhar-loteria-sem-precisar-sorte> Acesso em 26/12/2017.

3. um roteiro de narrativa de experiência pessoal, considerada a mina de ouro da pesquisa Sociolinguística, por ser um excelente instrumento para coletar dados do vernáculo (TARALLO, 2003).

O Quadro 2 apresenta os itens lexicais previstos como respostas às questões retiradas do Questionário Fonético-fonológico do ALiB (COMITÊ ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL, 2001) e utilizadas durante a entrevista.

Quadro 2 – Itens lexicais do Questionário Fonético-Fonológico adaptado do ALiB

Nº	QUESTÃO	ITEM LEXICAL	Nº	QUESTÃO	ITEM LEXICAL
1	2	<i>Terreno</i>	17	85	<i>Colegas</i>
2	4	<i>Televisão</i>	18	87	<i>borracha</i>
3	6	<i>Tesoura</i>	19	92	<i>Pernambucano</i>
4	11	<i>Elétrico</i>	20	104	<i>Inocente</i>
5	24	<i>Peneira</i>	21	107	<i>Procissão</i>
6	27	<i>Fervendo</i>	22	109	<i>Pecado</i>
7	29	<i>Cebola</i>	23	111	<i>coroa</i>
8	36	<i>Botar</i>	24	113	<i>Pescoço</i>
9	41	<i>Ovelha</i>	25	114	<i>Orelha</i>
10	46	<i>Borboleta</i>	26	119	<i>Coração</i>
11	49	<i>Elefante</i>	27	144	<i>Perfume</i>
12	52	<i>Remando</i>	2	145	<i>presente</i>
13	67	<i>Estrada</i>	29	147	<i>Sorriso</i>
14	79	<i>Obrigado</i>	30	150	<i>Perdida</i>
15	83	<i>Prefeito</i>	31	152	<i>Perguntar</i>
16	84	<i>Escola</i>	32	158	<i>Esquerdo</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

2.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* constituído para as análises possui as ocorrências das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ em palavras-alvo selecionadas a partir dos dados coletados da fala dos informantes por meio da *leitura de texto, respostas ao questionário e de narrativas de experiências pessoais*. O total é de **7.997** ocorrências, 4.984 da vogal anterior /e/ e 2.993 da variável /o/.

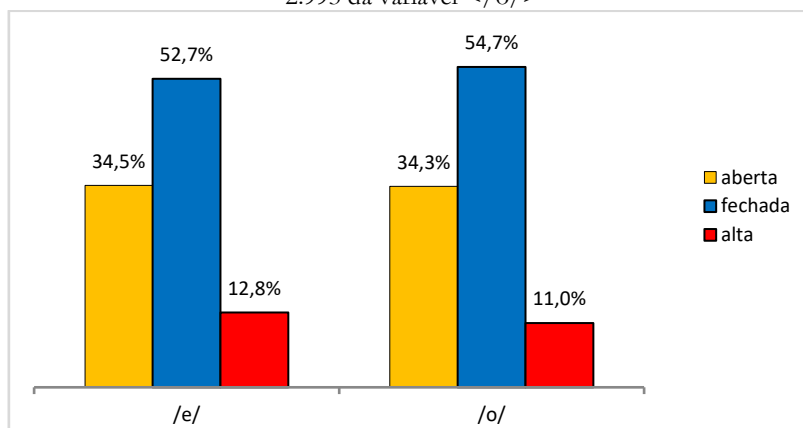
2.5 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO DOS DADOS E ELABORAÇÃO DE CARTAS LINGUÍSTICAS

Após constituição do *corpus*, procedeu-se às análises estatísticas no *software Goldvarb X*, em rodadas separadas para as variáveis </e/> e </o/>, a fim de se obter os resultados de frequências absolutas e relativas. Estes resultados foram organizados em planilhas do *Excel*, para posterior geração de tabelas e gráficos. Além desses, procedeu-se à elaboração de Cartas Linguísticas, seguindo a tradição dialetológica de cartografar os dados cientificamente.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para cada variável controlada, </e/> e </o/>, foram registradas três variantes: para </e/>: [ɛ] ~ [e] ~ [i]; e para </o/>: [ɔ] ~ [o] ~ [u], ou seja, variantes abertas, fechadas e altas, respectivamente. De acordo com os resultados, o comportamento linguístico das vogais médias pretônicas, nas cinco localidades da região nordeste do Pará, é de que as variantes [e] e [o] (vogais fechadas) são as que se mostraram mais frequentes. A Figura 3 apresenta as frequências relativas de cada variante das vogais em análise.

Figura 3 – Frequências relativas das variantes de </e/> e </o/> (Total de 4.984 da vogal anterior </e/> e 2.993 da variável </o/>)



Fonte: Adaptado de Ferreira (2019, p. 91)

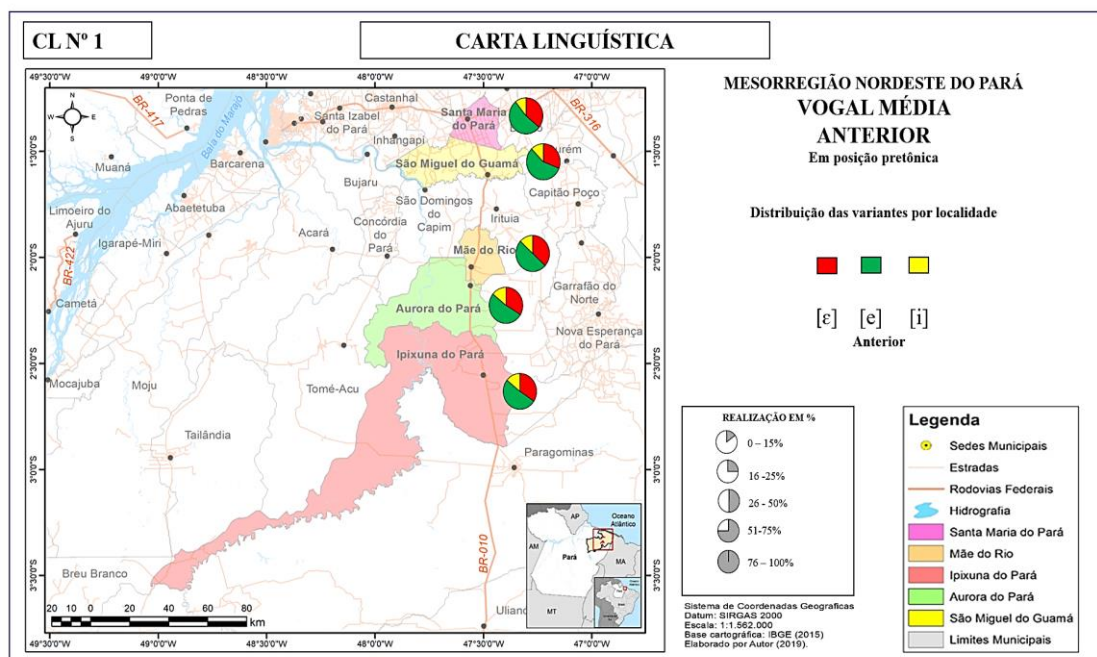
Conforme a Figura 3, a vogal anterior /e/ obteve as frequências de 34,5% para a vogal aberta [ɛ], 52,7% para a fechada [e] e 12,8% para a vogal alta [i]; já a vogal posterior /o/, obteve 34,3% para a média aberta [ɔ], 54,7% para a média fechada [o] e 11% para a alta [u]. Esses resultados convergem com os obtidos por Ferreira (2013) e Fagundes (2015), os quais analisaram as vogais médias pretônicas a partir da fala de paraenses e migrantes nordestinos, o primeiro em Aurora do Pará (Pa) e o segundo em Belém (PA).

Como se pode notar, as variantes [e] e [o] foram as que se mostraram mais frequentes na Região, seguidas, respectivamente por [ɛ] (34,5%) e [i] (12,8), para a média anterior; e por

[ɔ] (34,3%) e [u] (11%), para a média posterior. Os resultados gerais das variantes são bem próximos para </e/> e para </o/>. Considerando os resultados da região, pode-se dizer, com base em estudos realizados (RAZKY; LIMA; OLIVEIRA, 2012; FAGUNDES, 2012; CRUZ, 2012), que, no Pará, as variantes mais comuns são as médias fechadas. Entretanto, em relação às variantes que ocupam a segunda posição têm-se uma diferenciação. Enquanto, em zonas consideradas de português regional, são as altas [i] e [u] (CRUZ, 2012), em regiões com histórico de migração nordestina, as variantes [ɛ] e [ɔ] ocupam a segunda posição (RAZKY; LIMA; OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 2001, FERREIRA, 2013), como é o caso da região investigada por Ferreira (2019).

A distribuição das variantes nas localidades apresenta regularidade, tanto no caso de </e/> quanto de </o/>, como se pode ver nas Figuras 4 e 5, a seguir, que apresentam as Cartas Linguísticas 1 e 2 de Ferreira (2019).

Figura 4 - Distribuição das variantes de </e/> por localidade na região nordeste do Pará

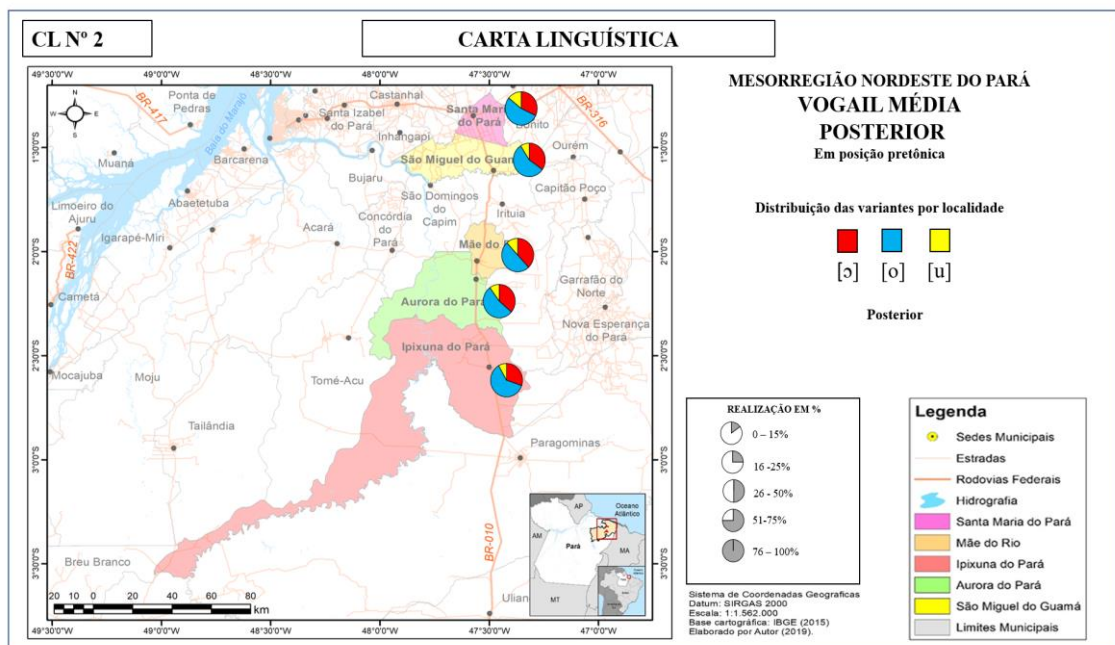


Fonte: Ferreira (2019, p. 96)

De acordo com a Figura 4, o comportamento das variantes de </e/> foram semelhantes em todas as localidades, tendo a variante média fechada [e] os maiores percentuais, entre 50% a 60%, seguida da variante baixa [ɛ], em torno de 30%, e da alta, variante com menor percentual de ocorrência.

Quando visualizamos a Figura 5, observamos o mesmo comportamento para a variável $\langle /o/ \rangle$.

Figura 5 - Distribuição das variantes de $\langle /o/ \rangle$ por localidade na região nordeste do Pará



Fonte: Ferreira (2019, p. 97)

Na Figura 5, pode-se verificar que as variantes de $\langle /o/ \rangle$ se distribuem semelhantemente em todas as localidades. [o] foi a variante de maior alcance percentual, seguida de [ɔ] e de [u], esta última, variante de menor frequência.

De acordo com as Figuras 4 e 5, predominam em todas as localidades as variantes médias [e] e [o]. Quando se observam as demais variantes, tanto no caso de $\langle /o/ \rangle$ quanto de $\langle /e/ \rangle$, as baixas [ɛ] e [ɔ] se sobressaem em relação as altas [i] e [u]. Destaca-se ainda que a distribuição para todas as variantes é regular, não havendo, portanto, uma diferenciação para nenhuma localidade. Ferreira (2019) diz que essa regularidade pode ser explicada pela presença constante de meios de transporte e rádios na região, que favorecem o contato linguístico entre as populações, que tendem a acomodar seus traços linguísticos. De acordo com o pesquisador, os próprios falantes têm dificuldades de reconhecerem alguém como de sua localidade, pela fala, pois ali, naquela região, se fala muito parecido.

Em termos gerais, portanto, os resultados refletem uma tendência do português paraense, que é a preferência para as variantes médias. Além disso, evidenciam a forte influência nordestina na região, pois os percentuais das variantes baixas sobrepõem os das

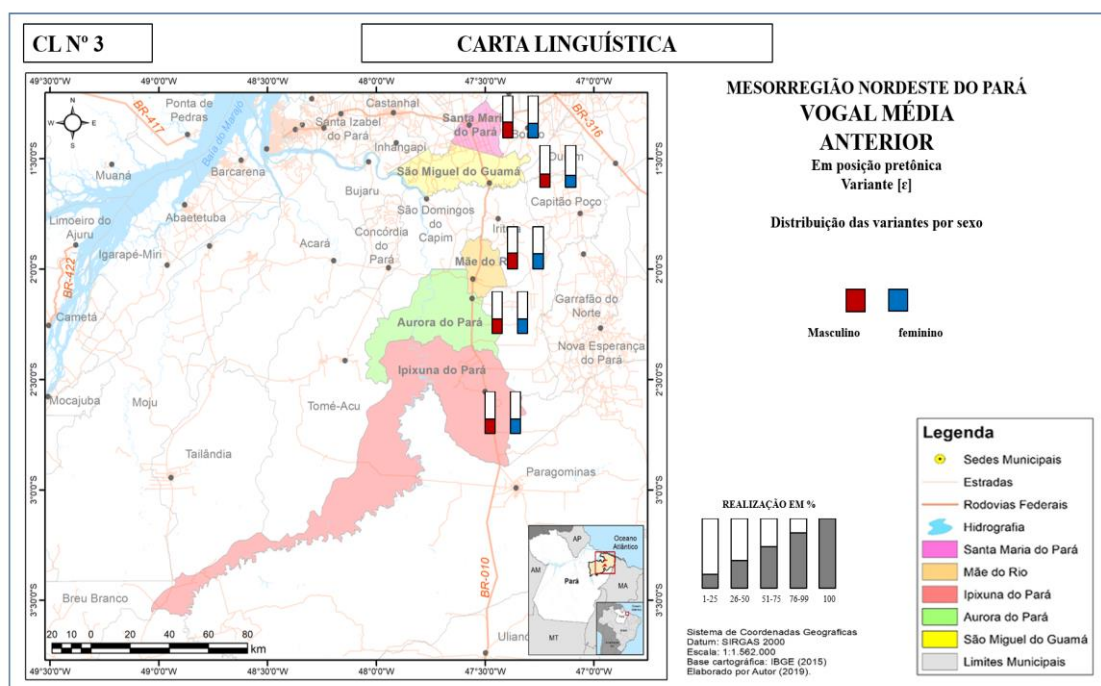
variantes altas, confirmando, portanto, a reclassificação dos dialetos paraenses nos moldes de Cassique (2006).

Pelo interesse que os autores têm de pesquisar a influência nordestina como impulsionadora do abaixamento vocálico na região, os dados que serão apresentados adiante trazem informações sobre a influência do sexo, da idade e da procedência quanto à distribuição de [ɛ] e [ɔ] nas localidades investigadas.

3.1 ATUAÇÃO DE FATORES SOCIAIS NA DISTRIBUIÇÃO DE [ɛ]

As Figuras 6, 7 e 8 apresentam as cartas da variante [ɛ] da vogal média anterior e a atuação dos fatores sexo, idade e procedência.

Figura 6 - Distribuição de [ɛ] por localidade conforme o sexo



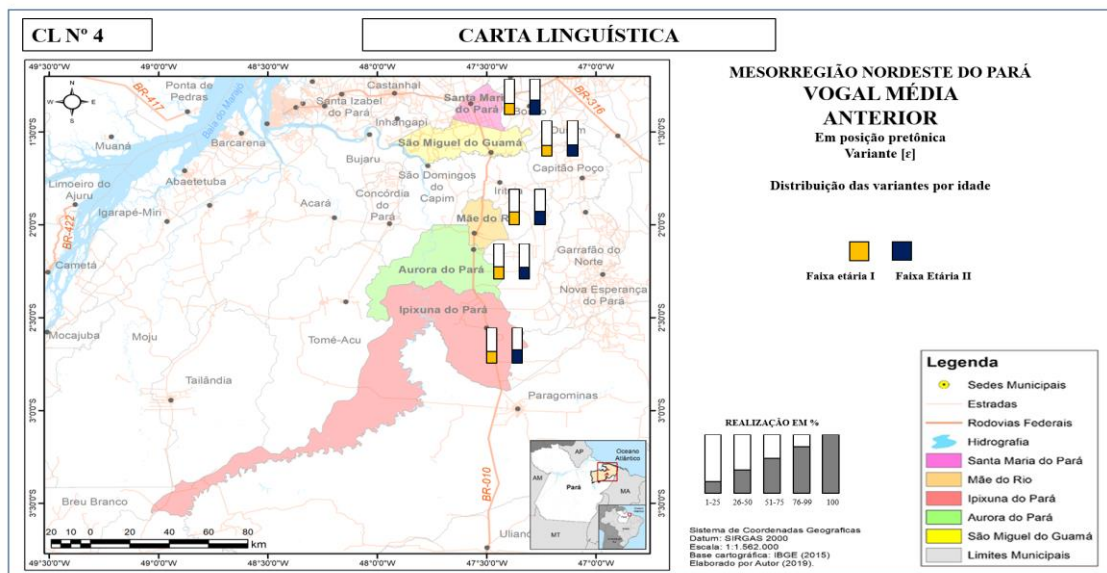
Fonte: Ferreira (2019, p. 99)

Conforme se vê na Figura 6, o sexo não se mostrou significativo na realização de [ɛ], embora tenha havido uma levíssima predominância entre o sexo masculino em Santa Maria e Mãe do Rio.

Em relação à idade, [ɛ] se manifestou mais levemente entre os da faixa etária II em Santa Maria, São Miguel, Mãe do Rio e Ipixuna; em Aurora do Pará e Ipixuna do Pará, houve um certo “empate técnico”, como se pode visualizar na Figura 7, a seguir. A partir do que apresenta a Figura 7, embora não se possa afirmar que o fator idade tenha se mostrado

significativo, pois houve certo equilíbrio na distribuição entre as faixas etárias I e II, pode-se dizer que há uma tendência de [ɛ] ser favorecida, levemente, na fala dos da faixa etária II.

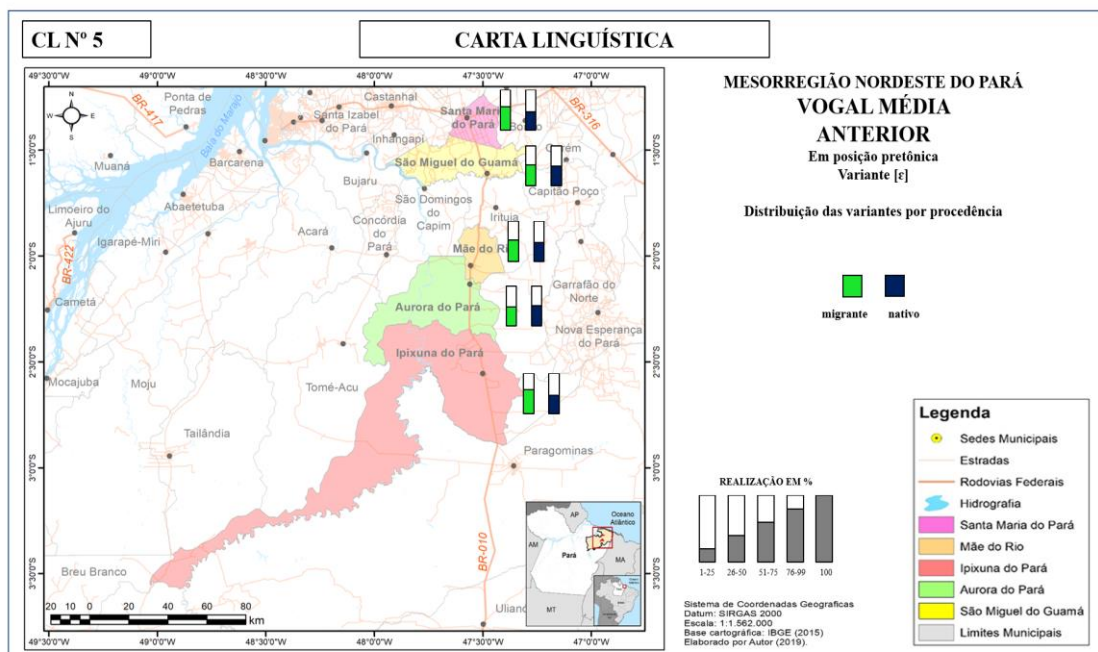
Figura 7 - Distribuição de [ɛ] por localidade conforme a idade



Fonte: Ferreira (2019, p. 100)

Quando se comparam a distribuição da variante baixa [ɛ] em relação à procedência, a Figura 8 mostra que houve um leve favorecimento entre os migrantes em quase todas as localidades.

Figura 8 - Distribuição de [ɛ] por localidade conforme a procedência



Fonte: Ferreira (2019, p. 101)

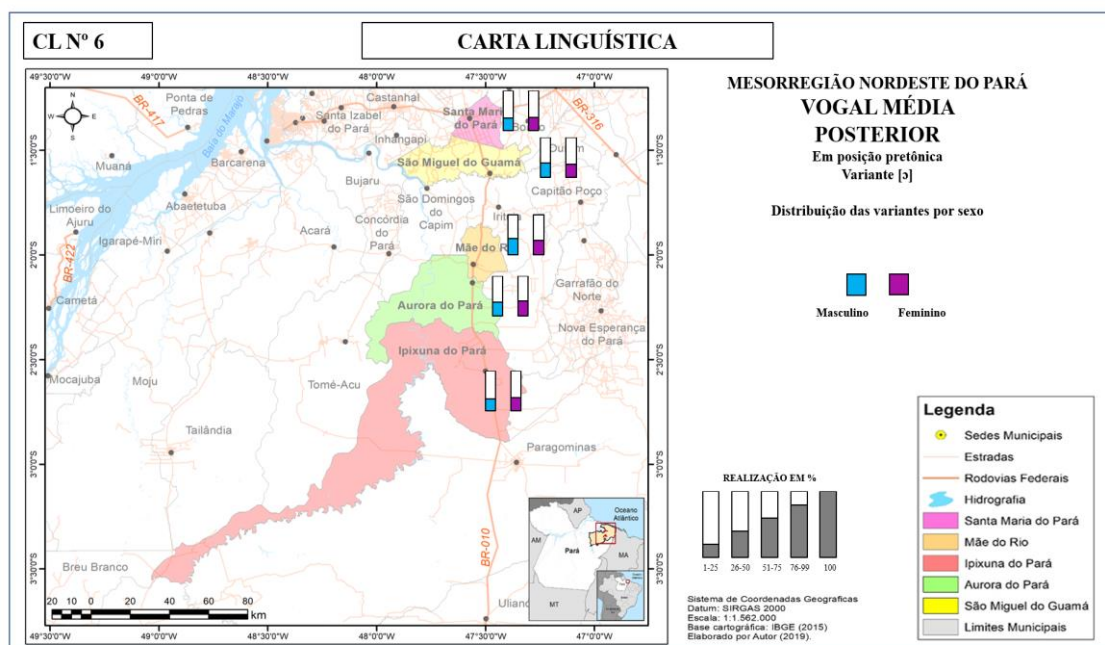
Observa-se que entre os migrantes (cearenses), a variante [ɛ] possui um percentual mais elevado em comparação aos nativos (paraenses), em Santa Maria do Pará, Mãe do Rio e Ipixuna do Pará. Em São Miguel do Guamá, houve um equilíbrio na distribuição dessa variante entre nativos e migrantes. Já, em Aurora do Pará, no entanto, os nativos apresentaram uma diferenciação, para mais, em relação aos migrantes.

Em termos gerais, os fatores sociais se mostraram poucos significativos em relação à frequência da variante [ɛ]. No entanto, quando houve leve favorecimento, numa e noutra localidade, os fatores: masculino, faixa etária II e migrantes foram os que se sobressaíram.

3.2 ATUAÇÃO DE FATORES SOCIAIS NA DISTRIBUIÇÃO DE [ɔ]

Os resultados para o sexo, apresentados na Figura 9, mostram que em Santa Maria do Pará, Aurora do Pará e Ipixuna do Pará, a distribuição da variante [ɔ] foi levemente maior entre os informantes do sexo feminino. Já em Mãe do Rio e São Miguel do Guamá, houve uma inversão, pois foram os informantes do sexo masculino que tiveram uma pequena elevação na distribuição dessa variante.

Figura 9 - Distribuição de [ɔ] por localidade conforme o sexo

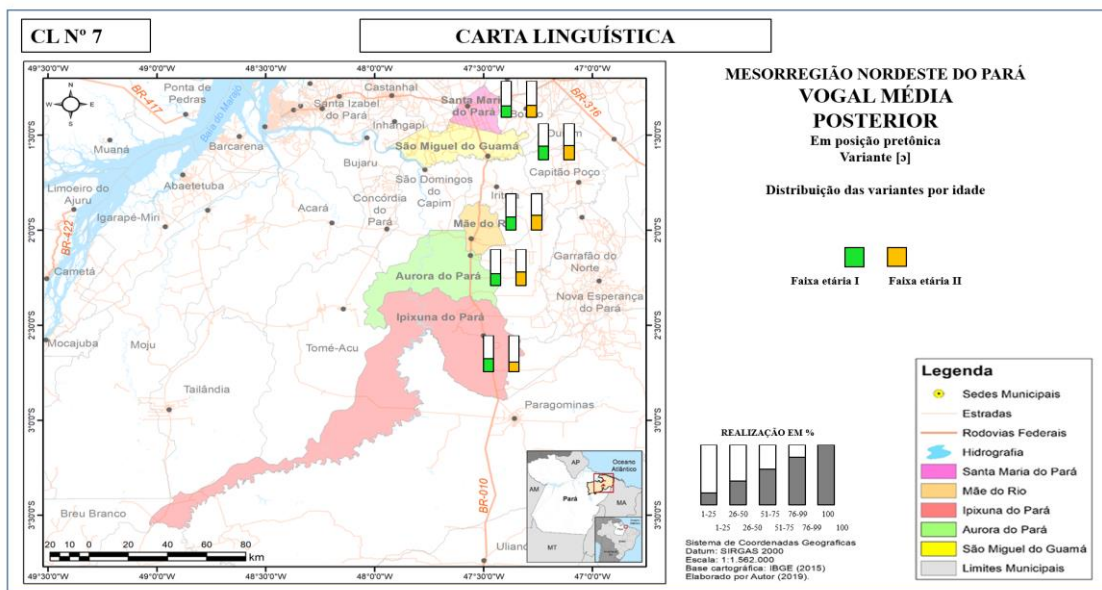


Fonte: Ferreira (2019, p. 102).

Nota-se, portanto, que o sexo não se mostrou significativo em relação à variante [ɔ], já que houve leve diferenciação entre masculino e feminino na distribuição da variante baixa nas localidades.

No que se refere à idade, a Figura 10 mostra que houve favorecimento para a variante baixa posterior em Santa Maria do Pará, São Miguel do Guamá, Mãe do Rio e Aurora do Pará pela faixa etária II. Em Ipixuna do Pará, há uma inversão, pois nesta a faixa etária I é quem favorece, levemente, [ɛ].

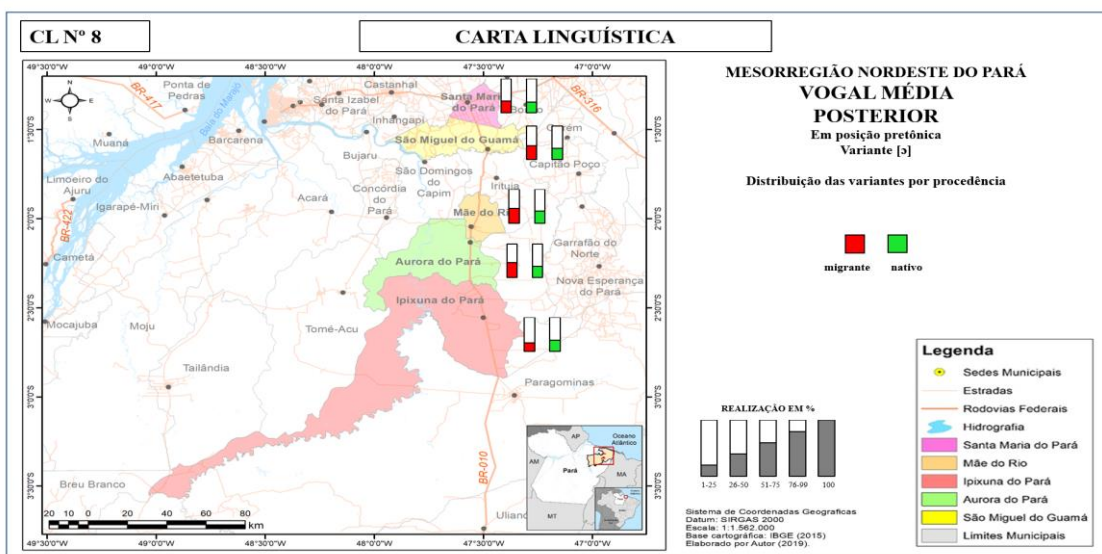
Figura 10 - Distribuição de [ɔ] por localidade conforme a idade



Fonte: Ferreira (2019, p. 103).

Na Figura 11, os resultados que são apresentados para a distribuição da variante [ɔ] mostram que entre os migrantes houve favorecimento na maioria das localidades da região.

Figura 11 - Distribuição de [ɔ] por localidade conforme a procedência



Fonte: Ferreira (2019, p. 104)

Conforme se pode visualizar na Figura 11, em Santa Maria do Pará, São Miguel do Guamá, Mãe do Rio e Aurora do Pará, portanto, na maioria das localidades investigadas, [ɔ] é levemente favorecida pelos migrantes. Já em Ipixuna do Pará, é favorecida pelos nativos.

Os dados gerais, não permitem que sejam realizadas afirmações categóricas sobre a influência dos fatores sexo, idade e procedência acerca da variação das médias pretônicas, pois esta se mostrou equilibrada, no caso do fenômeno em destaque, abaixamento, para todos os fatores, com pequenas oscilações, numa e outra localidades, para mais ou para menos a depender dos parâmetros controlados.

Nesse sentido, isso significa dizer que a variação das médias, e aqui de modo mais particular, as variantes baixas estão num processo de variação estável, ocorrendo de maneira equilibrada no português falado em toda a região. E que tanto informantes topostáticos como topodinâmicos parecem apresentar o mesmo comportamento linguístico.

A título de resumo, o Quadro 3, a seguir traz as informações dos fatores que, quando não equilibrados, se sobressaíram em cada localidade, para a realização de [ɛ] e [ɔ].

Quadro 3 – Resumo da distribuição das variantes por localidade conforme os fatores sexo, idade e procedência

Variantes	[ɛ]			[ɔ]		
	Sexo	Idade	procedência	Sexo	Idade	procedência
Santa Maria do Pará	M	Faixa II	Cearense	F	Faixa II	Cearense
São Miguel do Guamá	M	Faixa II	Cearense	M	Faixa II	Cearense
Mãe do Rio	M	Faixa II	Cearense	M	Faixa II	Cearense
Aurora do Pará	M	Faixa II	Cearense	F	Faixa II	Cearense
Ipixuna do Pará	M	Faixa II	Paraense	F	Faixa I	Paraense

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

Como se pode ver no Quadro 3, as variantes baixas, mesmo que levemente (como se constatou com a visualização das Figuras de 6 a 11) são (ou tendem a ser) favorecidas, no caso de [ɛ] pelo sexo masculino e pela faixa etária II em todas as localidades; e pelos cearenses, só não em Ipixuna do Pará. Já no caso de [ɔ], nas cidades de Santa Maria do Pará, Aurora do Pará e Ipixuna, são favorecidas pelo sexo feminino; as faixas etárias II e os cearenses favoreceram levemente em quase todas as localidades, com exceção de Ipixuna do Pará.

CONCLUSÃO

Este artigo compreende um recorte dos resultados de Ferreira (2019) sobre o comportamento das vogais médias pretônicas no português falado em cinco localidades - Santa Maria do Pará, São Miguel do Guamá, Mãe do Rio, Aurora do Pará e Ipixuna do Pará - da Região Nordeste do Pará, enfatizando a distribuição das variantes baixas [ɛ] e [ɔ] com base nos fatores sociais sexo, idade e procedência dos informantes, sob o enfoque da Dialetoлогия Pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996) e da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008).

Utilizou-se uma amostra estratificada em sexo, faixa etária e procedência, subdividida em topostática (nativos das localidades, filhos de pais nativos e com baixa escolaridade) e topodinâmica (cearenses, filhos de pais cearenses e residentes há mais de 15 anos na região). Esta amostra estratificada produziu um corpus de 4.984 ocorrências da vogal anterior </e/> e de 2.993 da variável </o/>. Dois tipos de análise foram realizados: a) estatísticas no *software Goldvarb X*; e b) cartográficas; as quais demonstraram que:

- 1) as variantes fechadas foram as de maior percentual, seguidas das variantes baixas, com as variantes altas registrando as menores frequências;
- 2) em termos gerais, os fatores sociais se mostraram poucos significativos em relação à frequência da variante [ɛ];
- 3) houve favorecimento para a variante baixa posterior em Santa Maria do Pará, São Miguel do Guamá, Mãe do Rio e Aurora do Pará pela faixa etária II, com exceção de Ipixuna do Pará, em que a variante [ɛ] é favorecida pela faixa etária I;
- 4) as variantes baixas tendem a ser favorecidas, no caso de [ɛ] pelo sexo masculino e pela faixa etária II em todas as localidades; e pelos cearenses, só não em Ipixuna do Pará. Já no caso de [ɔ], nas cidades de Santa Maria do Pará, Aurora do Pará e Ipixuna, são favorecidas pelo sexo feminino; as faixas etárias II e os cearenses favoreceram levemente em quase todas as localidades, com exceção de Ipixuna do Pará.

REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. 1981. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BORGES, Benedita do Socorro Pinto. **O comportamento do alteamento das vogais médias pre-tônicas no português falado pelos migrantes maranhenses e seus descendentes no município de Tucuruí: uma análise variacionista**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CAMPELO, M. A. **Varição das vogais médias anteriores pretônicas no português falado no município de Breu Branco (PA):** uma abordagem variacionista. 2008. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CAMPOS, Benedita Maria do Socorro. **Alteamento vocálico em posição pretônica no português falado no município de Mocajuba-Pará.** 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - PPGL, Universidade Federal do Para, 2008.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística:** tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CASSIQUE, Orlando. **Mĩnĩna bũnita...olhos esverdeados:** um estudo variacionista da nasalização vocálica pretônica no português falado na cidade de Breves-PA. 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

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. Belém, 2006.

COELHO, M. L. **A variação das vogais médias posteriores pretônicas no português falado no município de Breu Branco (PA):** uma abordagem variacionista. 2008. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO do ALiB. **Atlas Linguístico do Brasil:** questionários 2001. Londrina: Ed. UEL, 2001.

COSTA, Raquel Maria. **Descrição sociolinguística das vogais médias postônicas não-finais /o/ e /e/ no português falado no município de Cametá-PA.** 2010.169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

CRUZ, Regina Célia Fernandes. Vogais na Amazônia Paraense. São José do Rio Preto: Alfa. Vol. 56, nº. 3: 945-972, 2012.

DIAS, Marcelo Pires. **As vogais médias pretônicas nas capitais da Região Norte do País.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FAGUNDES, Giselda da Rocha. **O abaixamento das Vogais médias Pré-tônicas em Belém/PA:** um estudo variacionista sobre o dialeto do migrante maranhense frente ao dialeto falado em Belém/Pará. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Jany Éric Queirós. **Crenças e atitudes linguísticas de paraenses e cearenses na região nordeste do Pará:** um estudo sobre o abaixamento das vogais médias pretônicas. 2019. 231 fls. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FERREIRA, Jany Éric Queirós. **O abaixamento das médias pretônicas em português falado em Aurora do Pará - PA.** 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística). Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FRANCÊS, Celso. **Crenças e Atitudes Linguísticas no Marajó**. Tese (Doutoramento em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, em andamento.

FREITAS, Simone. **As vogais médias pretônicas no falar da cidade de Bragança**. 2001. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS. **Estatísticas Municipais Paraenses**: Santa Maria do Pará. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação: Belém, 2016.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS. **Estatísticas Municipais Paraenses**: São Miguel do Guamá. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação: Belém, 2016.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS. **Estatísticas Municipais Paraenses**: Mãe do Rio. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação: Belém, 2016.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS. **Estatísticas Municipais Paraenses**: Aurora do Pará. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação: Belém, 2016.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS. **Estatísticas Municipais Paraenses**: Ipixuna do Pará. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação: Belém, 2016.

MARQUES, L. C. **Alteamento das vogais médias pré-tônicas no português falado no município de Breu Branco (PA)**: uma abordagem variacionista. 2008. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém.

NINA, Tânia. **Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém**. 1991. 216f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NASCENTE, Antenor. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953.

RADTKE, Edgar.; THUN, Harald. Nuevos caminos de la geolinguística románica. Un balance. *In*: RADTKE, Edgar.; THUN, Harald. **Neue Wege der Romanischen Geolinguistik**. KIEL: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.

RAZKY, Abdelhak; LIMA, Alcides; OLIVEIRA, Marilúcia. As vogais médias pretônicas no falar paraense. **Revista Signun**: Estudo Linguagem, Londrina, v. 1, n. 15, p. 293-310, junho 2012.

RIBEIRO, Willame de Oliveira. Das frágeis conexões às múltiplas interações: estruturação e periodização da rede urbana do nordeste paraense. *In*: **XI ENANPEGE**. Anais... 2015. p. 5909-5920. Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/20/556.pdf>. Acesso em: 15 de fev de 2018.

RODRIGUES, Doriedson. **Da zona urbana à rural/entre a tônica e a pretônica: o alteamento /o/ > [u] no português falado no município de Cametá/Ne paraense - uma**

abordagem variacionista. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

SANTOS, Edinaldo Gomes. **A Distribuição Geo-Sociolinguística da variável <e> Pretônica No Português Falado No Estado Do Pará.** 2009. 103 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SILVA NETO, Serafim da. **Guia para estudos dialectológicos.** Belém: Conselho Nacional de Pesquisas; Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia, 1957.

SOUSA, Josivane. **A variação das vogais médias pretônicas no português falado na área urbana do município de Belém/Pa.** 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2003.

WEINREICH, Uriel.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística.** Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

FRASEOLOGISMOS EM TRÂNSITO: *TOMA LÁ, DÁ CÁ!* O JOGO FRASEOLÓGICO ENTRE O FUTEBOL E OUTROS DOMÍNIOS

Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)

E-mail: carlene.salvador77@gmail.com

Davi Pereira de Souza (SEDUC/UEPA)

E-mail: davips312@gmail.com

Resumo: Este artigo, recorte da tese de doutorado de Salvador (2017), tem por objetivo apresentar exemplos de fraseologismos que transitam entre o domínio do futebol em direção a outros domínios discursivos e, vice-versa, tais como *abrir o jogo*, no sentido de falar a verdade, *bola cheia*, em referência à pessoa que está em posição social de destaque, *pisar na bola*, com o significado de cometer um erro, assim como mostrar casos em que outros domínios “fornecem” fraseologismos que passam a ser usados de forma corrente no contexto futebolístico, como é o caso de *câmbio negro*, emprestado do domínio da Economia o qual se refere a transações financeiras ilícitas feitas entre cartolas na compra de jogadores e resultados. Para tanto, a teoria adotada está em consonância com a corrente francesa de Fraseologia substantiada por Meiri (1997; 2012), em que o autor aponta propriedades básicas que, em diferentes níveis, podem ser reconhecidas no processo de identificação de tais unidades, a saber: polilexicalidade, fixidez, congruência, frequência, previsibilidade e idiomaticidade. A metodologia utilizada para a composição da amostra da tese supracitada seguiu, além da constituição do *corpus* original, a etapa de aplicação de testes em que se verificou o caráter fraseológico ou não das unidades sob análise. No que tange à organização do artigo, foram selecionadas 42 unidades que apresentam duplo sentido e circulam em diferentes esferas discursivas, além disso, houve a verificação em dicionários da língua geral para certificar-lhes a institucionalização. Os resultados observados mostram que, ao mesmo tempo em que o futebol fornece fraseologismos aos outros domínios, como o caso de *quem não faz leva*, no sentido de desperdiçar a chance de fazer o gol e em seguida termina por levar o tento da equipe adversária, também recebe deles outras estruturas e sentidos, assim como *tem peixe na rede*, indicação de gol feito, emprestado do setor pesqueiro.

Palavras-chave: Fraseologia. Fraseologismos. Futebol. Domínios discursivos.

INTRODUÇÃO

O futebol, por constituir um dos esportes mais praticados em todos os países, apresenta uma linguagem própria que o caracteriza. A relação existente entre os sujeitos envolvidos na prática dessa atividade, nesse caso, jogadores, profissionais da área, torcedores e leitores, possibilita a atualização de termos e fraseologismos nas modalidades oral e escrita da língua.

Por sua vez, o campo fraseológico se configura como uma área que se detém no estudo das expressões fixas das línguas. Estruturas como *bola da vez*¹, *gol de placa*, *quem não faz leva* estão presentes em falas cotidianas do povo brasileiro. Esse tipo de combinatória que apresenta fixidez relativa ou total de sua forma, de seu sentido, frequência de uso e um traço metafórico representa os chamados fraseologismos. Nos casos supracitados, são casos de unidades que circulam em diversos contextos discursivos, mas originalmente surgiram no domínio do futebol.

O esporte bretão fornece uma gama de expressões à língua geral, assim como recebe de outros domínios exemplares que servem aos propósitos do discurso futebolístico, como os fraseologismos *bater o martelo* e *batalha campal*. O primeiro refere-se ao ato de sacramentar uma transação financeira ou finalizar uma partida de futebol. Já *batalha campal* constitui uma expressão emprestada do domínio bélico e que, no futebol, indica uma partida acirrada em que as equipes se enfrentam como em uma verdadeira batalha.

A produtividade fraseológica no campo futebolístico apresenta casos frequentes de expressões que estão enraizadas na memória do falante e que a todo momento são utilizadas tanto em interações relativas ao esporte quanto em conversas que extrapolam as *quatro linhas* do gramado.

Em face da produtividade fraseológica observada em textos de jornais populares brasileiros relativos ao domínio do futebol, Salvador (2017) apresentou, em sua pesquisa de doutorado, um repertório constituído de 1316 fraseologias. A partir do *corpus* da investigação citada foi possível verificar, dentre os exemplos listados pela autora, quais deles remetiam a outros domínios que não propriamente o futebolístico. Em termos metodológicos do artigo que ora se apresenta, foram escolhidas 42 unidades fraseológicas a título de ilustração do movimento existente entre fraseologias de diferentes domínios discursivos que de alguma forma estão ou são produzidos no domínio do futebol. Nesse sentido, o objetivo deste artigo consiste em apresentar a movimentação de fraseologismos que transitam entre o domínio do futebol em direção a outros domínios discursivos, e vice-versa.

Os tópicos que constituem este artigo estão estruturados a partir destas palavras iniciais, do referencial teórico que embasa este estudo, da metodologia utilizada tanto na pesquisa de Salvador (2017) quanto na organização deste artigo, da apresentação dos resultados, das considerações finais e das referências.

¹ Aos exemplos retirados da amostra analisada foi dada a ênfase em itálico.

1. FRASEOLOGIA: ÁREA DE ATUAÇÃO E OBJETO DE ESTUDO

O termo fraseologia designa tanto o campo investigativo quanto o seu objeto de estudo, isto é, o fenômeno da cristalização lexical e o funcionamento das unidades fraseológicas. Do ponto de vista da sistematização da área, a Fraseologia² é relativamente nova, principalmente se levarmos em consideração que o seu surgimento como campo científico ocorreu a partir de estudos realizados no início do século XX, em que autores e pesquisadores se dedicaram a delimitar o espaço de atuação da disciplina fraseológica, assim como houve a preocupação em sistematizar o processo de identificação e segmentação do seu objeto de estudo, os fraseologismos.

Nesse cenário, os estudos de Charles Bally representam o primeiro registro de tentativa em assegurar a Fraseologia como uma disciplina, considerando-a uma sub-macroárea da Lexicologia, preocupada em observar casos de combinações ou agrupamentos de palavras que deixavam, ao longo do tempo, de ocorrer sob uma forma livre para se tornar uma associação estável. A esse fenômeno, próprio de todas as línguas naturais, o autor convencionou chamar de:

- a) **séries fraseológicas ou agrupamentos usuais**, quando o grau de coesão é relativo. Nesse caso, as palavras que compõem a expressão têm, isoladamente, autonomia, mas não no conjunto. Como exemplos, ele cita amar loucamente e desejar ardentemente;
- b) **unidades fraseológicas**, quando o grau de coesão é absoluto. Nesse caso, as palavras perdem sua significação e é o conjunto que adquire um novo significado, que não é o resultado da soma dos significados de cada um dos elementos. Exemplos desse tipo são as locuções adverbiais e verbais, como ainda há pouco, mais ou menos etc. (BALLY, 1951, p. 34, grifo nosso).

Além de propor a classificação do fenômeno fraseológico em séries fraseológicas ou agrupamentos usuais e unidades fraseológicas, Bally (1909) nomeou de *Phraséologie* a área em vias de ser reconhecida, por conta disso, ele é considerado até hoje o *Pai da Fraseologia*. O autor propôs ainda a divisão da Fraseologia em popular e em técnico-científica, sendo esta última a responsável pelo estudo das expressões que ocorrem, principalmente, em determinado domínio discursivo, como é o caso do ramo do futebol.

Apesar de ter dado o *pontapé inicial* na área fraseológica, Bally (1909; 1951) não foi o seu grande impulsionador. Foram os estudiosos soviéticos, representados por Polivanov (1931) e Vinogradov (1947), os primeiros a solicitar a autonomia da Fraseologia em relação

² Na literatura da área, costuma-se grafar com a inicial maiúscula o termo Fraseologia referente à disciplina.

à Lexicologia. Esses dois autores, após apresentarem as características que envolviam o processo de fixação de unidades dessa natureza nas línguas, a saber, repetição e estabilidade da forma, além de recorrência na ordem das palavras na combinatória, foram os primeiros a defender que a área já apresentava método e escopo que lhe possibilitaria a emancipação necessária para desvincular-se dos estudos do lexicológicos.

O embate entre ser dependente ou não da Lexicologia persiste até hoje. Sob diferentes perspectivas, autores dividem opinião sobre o assunto. Dentre os que defendem a dependência estão: por exemplo, Pottier (1974), Coseriu (1977) e Klare (1986). Por sua vez, dentre aqueles que militam pela independência estão Ruiz Gurillo (1997) e Rodriguez (2004). Por conta da corrente teórica adotada (MEJRI, 1997; 2012), assumimos que a Fraseologia ainda configura uma área vinculada aos estudos do léxico, portanto, filiada à Lexicologia, embora, recentemente, Corpas Pastor (2017) a tenha considerado autônoma, de natureza interdisciplinar.

A despeito do embate envolvendo a autonomia da área, a partir desses estudos iniciais em Fraseologia, outros autores puderam atribuir-lhe uma definição. Ortiz Alvarez (2000) a define como:

A ciência que estuda as combinações de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 22).

Nessa definição, a autora concentra-se no objeto de estudo, ressaltando características morfológicas, sintáticas e semânticas das unidades fraseológicas. Cabe ressaltar o uso de termo genérico, *elementos linguísticos*, para se referir às unidades que compõem a estrutura sintagmática do fraseologismo.

Assim como há o embate em torno da autonomia da área fraseológica, observamos também a diversidade relativa à denominação do fenômeno que a caracteriza. Provérbios, ditados, adágios, refrões, idiotismos, expressão idiomática, frases feitas, locuções figuradas, fórmulas rotineiras, colocações, parêmias são alguns dos termos utilizados para se referir às unidades fixas das línguas que apresentam como características comuns o fato de serem polilexicais, ou seja, são formadas por duas ou mais palavras, fixidez dos componentes, repetição no discurso e frequência de uso, o que as tornam reconhecíveis pelos falantes da língua. Tendo em vista a escolha teórica adotada, fazemos uso dos termos fraseologismo, unidade fraseológica ou sequência cristalizada por serem os mesmos usados por Mejri (2012).

Do ponto de vista constitutivo, os fraseologismos apresentam propriedades que permitem identificá-los e classificá-los conforme o grau de fixidez que denotam e o quão idiomáticos podem ser. Dentre essas propriedades, as mais salientes são: polilexicalidade, fixidez, congruência, frequência, previsibilidade e idiomaticidade. Apresentamos uma breve síntese dessas características.

a) Polilexicalidade

A primeira propriedade dos fraseologismos reside no fato de eles serem constituídos por mais de um constituinte, como *bola fora*, *caça níquel*, *correr atrás do prejuízo*, *tirar o time de campo*. Ferraz (2010) define as unidades polilexicais como “[...] unidades constituídas de mais de uma palavra, com certa coesão interna entre os seus componentes, tornando-se combinações fixas que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais” (FERRAZ, 2010, p. 38-39). Os traços realçados pela autora conferem às combinações sintagmáticas tanto um valor quantitativo quanto qualitativo, uma vez que essas unidades podem refletir processos de formação de palavras correntes na língua, como é o caso das palavras compostas. Porém, no caso dos fraseologismos, há um tipo de desvirtuamento do fator denotativo que os diferencia dos compostos. Ademais, apesar de ser a característica mais saliente dos fraseologismos, a polilexicalidade sozinha não assegura o caráter fraseológico a esse tipo de estrutura, pois elas podem ainda ser colocadas em contraste com combinações livres que não apresentam fixidez sintática ou semântica.

b) Fixidez e Congruência

A fixidez sintática dos fraseologismos lhes assegura o reconhecimento da combinatória pelos usuários das línguas. Para Mejri (2012), a fixidez ocorre nos planos sintático *cama de gato*/³*camas de gatos*/**cama de um gato*/**cama de gatinho*, semântico-pragmático e no nível paradigmático, como *quebrar o jejum* cujo significado, no futebol, é cristalizado como por fim a uma série de partidas sem vitórias, sendo impossível comutações como **quebrar a derrota*. Sintaticamente, a cristalização se revela como o processo em que os elementos constituintes da combinatória vão, aos poucos, perdendo a liberdade de deslocamento para formar o que Mejri (2009) nomeia de *séquence figée*. Concomitantemente, outro processo ocorre, a congruência. Essas duas noções se referem tanto ao

³ *indica não-aceitabilidade.

acondicionamento dos constituintes na sequência sintagmática quanto ao processo de cristalização da forma e do significado.

Mejri (2009) define a congruência como “[...] um processo de adaptação das unidades lexicais pelo qual elas se integram naturalmente na combinatória” (MEJRI, 2009, p. 79). Essa noção evita que o fraseologismo, mesmo sofrendo as pressões do sistema, como é comum nas línguas naturais, perca o seu sentido. Assim, enquanto a fixidez assegura o congelamento da forma, sem impedir que haja o fenômeno da variação, a congruência assegura a validade do sentido por ele expresso e determina que é incongruente o que não se aplica nas regras inscritas da combinatória. Além disso, é a partir do cruzamento da fixidez com a congruência que se torna possível a verificação do grau de fixidez do fraseologismo. Ao considerar que os fraseologismos apresentam a tríplex característica de “serem polilexicais, bem formados e fixos”, (MEJRI, 01, p. 13) anuncia mais uma propriedade de identificação dessas estruturas, a previsibilidade sintagmática.

c) Previsibilidade e Frequência

A partir da noção da congruência, surge outra propriedade relevante no estudo fraseológico, a previsibilidade. Intimamente ligada ao fator da frequência, que diz respeito à quantidade de vezes que o fraseologismo é arrolado nos discursos, a congruência e a frequência exercem entre si quase uma relação tautológica, em que são previsíveis porque são frequentes e são frequentes porque são previsíveis. Não é possível assegurar o momento em que um elemento da combinatória se aproxima do outro, porém, a quantidade de vezes que eles passam a circular juntos influencia diretamente no caráter previsível da sequência em cada parte do sintagma. Ao observarmos o caso do fraseologismo *câmbio negro*, percebemos que a probabilidade de o segundo elemento do sintagma *câmbio* _____ ser preenchido pela palavra “negro” é muito maior do que se fosse com a palavra “preto”, que, a depender do contexto, pode vir a constituir um sinônimo.. Assim, o fator previsibilidade se revela também pela ausência de um dos constituintes da combinatória.

Nessa relação de presença/ausência, a recorrência, ou melhor dizendo, a frequência com que os fraseologismos se materializam em uma estrutura pré-fabricada, ao mesmo tempo que possibilita o seu uso em contexto específico, também viabiliza a cristalização do sentido fraseológico por meio da repetição. Em nossa amostra, o fator frequência foi muito relevante na escolha dos exemplos selecionados, principalmente se considerarmos a

produtividade em contextos diferentes de fraseologismos do futebol que circulam, transitam em meios diversos.

d) Idiomaticidade

Outra propriedade que possibilita o reconhecimento do fraseologismo é a idiomaticidade. Esse critério evidencia que o sentido fraseológico não pode ser obtido a partir do significado particular de cada palavra da sintagmática. Para Rodriguez (2004), a idiomaticidade

É outra característica distintiva da UF, mas, neste caso, afeta apenas parte delas, sendo, portanto, uma propriedade possível, mas não necessária, para que uma determinada expressão seja considerada fraseológica. Diz-se que uma UF é idiomática quando seu significado não é dedutível da soma dos significados de seus componentes, que perderam sua identidade semântica e sua autonomia, consolidando agora uma unidade de significado solidária. É o resultado de um processo diacrônico de desmotivação linguística (RODRIGUEZ, 2004, p. 18).

A autora frisa em sua definição o fato de o significado do fraseologismo não ser deduzido da acepção de cada elemento que constitui a combinatória. Essa premissa pode ser verificada em *pé quente*, exemplo retirado do *corpus* sob análise, em que o elemento *pé*, um substantivo, se refere à extremidade terminal dos membros inferiores dos animais e, *quente*, um adjetivo indicando que se tem ou produz calor. Vistos separadamente, nenhum usuário da língua poderia deduzir dessa sequência o sentido de pessoa sortuda, com êxito naquilo que faz. Esse significado só pode ser alcançado se observado o conjunto, o bloco formado pelas duas palavras.

Ainda sobre o exemplo de *pé quente*, observamos que nenhum dos dois elementos remete individualmente ao terceiro sentido estabelecido, nesse caso, *entram em jogo* mais duas noções importantes para o estabelecimento da idiomaticidade fraseológica, a transparência e a opacidade. De um lado, a transparência aponta para o constituinte que ainda apresenta algum resquício de seu significado original, como em *mala preta*, onde o primeiro item do sintagma *mala* ainda conserva seu valor denotativo de objeto, geralmente em formato retangular usado para transportar roupas. Por apresentar em sua base, ao menos um elemento referenciador, dizemos que *mala preta* é mais transparente, pois, mesmo no futebol, ao indicar a mala em que alguns cartolas e empresários transportam altas quantias a ser entregues a alguma equipe como forma de incentivá-la a perder o jogo em benefício de seu adversário, ainda se verifica um vínculo com um dos seus elementos. Por outro lado, quando o significado do fraseologismo não pode ser entendido apenas pela primeira acepção de cada

integrante da sequência sintagmática como em *cama de gato*, quando dois jogadores disputam uma jogada aérea, porém só um deles não sobe e fica por baixo para impedir que seu adversário tenha equilíbrio, conseguindo assim, a posse da bola, dizemos que se trata de uma unidade opaca, já que nem *cama*, nem *gato* apresentam relação direta com o sentido final. Esses dois fatores possibilitam eleger um *continuum* onde os fraseologismos são classificados em menos ou mais idiomáticos. A esse respeito, convém ressaltar que, quanto mais opaco o sentido, mais fixo pode ser o fraseologismo.

Como se vê, a área fraseológica, como toda ciência relativamente nova, ainda convive com algumas problemáticas de ordem constitutiva, terminológica e funcional, pelas razões ligeiramente expostas. Todavia, o movimento de pesquisadores, interessados em investigar as mais diversas manifestações fraseológicas, tem possibilitado um maior entendimento da própria área e da sua descrição em razão de aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Para Ortiz Alvarez (2000, p. 82) “esta heterogeneidade existente reflete as vias de busca, os diversos critérios sobre o objeto da fraseologia e as tarefas e funções inerentes a essa disciplina”.

2. FUTEBOL

O futebol é o esporte mais praticado ao redor do mundo. A prática desse esporte movimenta pequenas e grandes fortunas, o que impulsiona a economia em diferentes estratos sociais. A criança ou jovem que consegue *dominar a redonda* tem a possibilidade de alçar sonhos mais altos. Para além de um esporte, o futebol representa para o povo brasileiro uma marca de sua identidade, pois, apesar de ter origem inglesa, foi no Brasil que essa prática ganhou visibilidade e muitos adeptos ao longo dos anos.

Capaz de mobilizar milhões de pessoas, o futebol, além de ser um forte impulsionador da economia, dispõe também, como campo discursivo, de um vasto repertório de palavras e expressões que visam descrever os passos, as ferramentas, as partidas, as jogadas e os envolvidos no processo futebolístico.

Expressões como *marcar um gol de placa*, *abrir o placar*, *pimba na gorduchinha*, *vestir a camisa*, *bola cheia*, *pisar na bola* estão cristalizadas não apenas na fala de locutores esportivos, jogadores, treinadores, árbitros ou pessoas que trabalham com futebol. Elas estão *na boca* das crianças, das mulheres, dos jovens, dos adultos e idosos. Estão na fala de profissionais diversos, contadores, leiloeiros, médicos, outros atletas, jornalistas e muito mais.

Além dos fraseologismos produzidos nas diversas interações orais, especialmente aqueles que referenciam a dinâmica do futebol, os jornais, com suas publicações diárias, apresentam registros desse caudal em capas e manchetes chamativas, além de dedicarem colunas a até cadernos inteiros dedicados a descrição de como o processo futebolístico mobiliza setores diferentes da sociedade e, não apenas o momento da realização de uma partida de futebol.

A partir da verificação de que o futebol apresenta um campo profícuo a produção fraseológica, Salvador (2017) apresentou em seu dicionário 1316 fraseologismos extraídos de jornais, porém, nem todos os vieses possíveis de análise foram explorados na pesquisa original. Por conta disso, e por verificar que havia uma variedade de exemplos que circulam em diferentes domínios, apresentamos na próxima seção algumas observações acerca da perspectiva de domínio discursivo assumida para a realização da análise.

3. DOMÍNIO DISCURSIVO

A linguagem utilizada por usuários de grupos comuns, sujeitos que compartilham o mesmo campo de atividade humana em determinadas situações sociais, gera um conjunto de textos que passam a ser replicados e se tornam reconhecíveis por todos os componentes desse mesmo grupo e os particulariza em relação ao discurso geral. O futebol, um esporte agregador não apenas de pessoas, mas de paixões, efervescências oriundas do amor incondicional aos times que são representados por suas torcidas, também acomoda, em seu acervo linguístico, um conjunto de fraseologismos que o caracteriza.

Para Marcuschi (2008), domínio discursivo constitui:

[...] muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Com base no fragmento acima, o domínio discursivo se configura então como uma instância discursiva. Neste sentido, o discurso futebolístico, muito mais que um caudal em que os sujeitos se valem para expressar as diversas fases que envolvem a prática desse esporte, possibilita o desenvolvimento de uma linguagem própria, mas que se alimenta, na maioria

das vezes, de partes de outros domínios discursivos e se nutre também de uma boa fatia de expressões advindas da língua geral.

Antes, durante e depois de uma partida de futebol, discursos de diferentes domínios se atravessam em comentários jornalísticos, em rodas de amigos em bares, em campos de várzeas, em grupos de esquina. Crianças, jovens e adultos não ficam imunes aos resultados positivos e negativos de seus times, neste contexto profícuo, palavras e expressões são reformuladas, resgatadas do cabedal linguístico de cada usuário, alimentando um sistema que, assim como o próprio esporte, se torna novo a cada jogo. Essa reformulação constante é produto da dimensão discursiva que se manifesta em nível morfológico, sintático, semântico, pragmático e sobretudo lexical.

Nesse contexto, Foucault (1995) ressalta que a formação discursiva se configura a partir de um conjunto de enunciados que apresentam certa regularidade de ocorrência, de uso. Se considerarmos os enunciados do futebol do ponto de vista de sua regularidade, perceberemos que eles estão, mais uma vez, além das *quatro linhas* do gramado. Afinal, qualquer falante do português brasileiro pode um dia ter marcado um *gol de placa*, sem ao menos ter tido contato com uma bola, ou ter sido *pé quente* em uma das inúmeras situações cotidianas. Nesse jogo de *ida e volta*, os domínios discursivos se cruzam e oferecem aos usuários da língua possibilidade de interação e troca de experiências.

Deste modo, assim como o falante recorre ao arcabouço da língua geral, que, afinal, serve a todos os domínios, ele também consegue empregar fraseologismos de diversos campos discursivos de forma cruzada, e ainda assim, efetiva. Desse modo, conforme Maingueneau (2006) já anunciava, o fato de o usuário falar de dentro de uma esfera discursiva, como é o caso do ramo futebolístico, não significa que ele se fecha nesse nível. Na verdade, esse posicionamento é entremeado de outros discursos anteriores do próprio futebol (intradiscurso), assim como do relacionamento com outras áreas (interdiscurso).

O interdiscurso, institucionalizado por meio de registros em dicionários e glossários, revelam como o léxico é um sistema aberto e sensível às transformações. Para Barros (2004), a diversidade, para a autora multidisciplinaridade, é expressa pela noção de conceito, a qual cobriria três níveis: a) conceito de domínio, particular daquele domínio *gol de placa*, um tento marcado com beleza e maestria que mereceria uma placa; b) conceito emprestado, aquele pertencente a outro domínio, mas que é usado com igual valor no domínio em questão como em *esquema tático* advindo do campo bélico e que figura com muita frequência no domínio do

futebol; e c) conceito que ultrapassa o domínio, em que não é possível assegurar a origem já que é utilizado em todos os campos, como *dar mole*, no sentido de dar atenção, facilitar alguma coisa ou deixar a desejar.

Em nossa amostra, os dados revelam o atravessamento dos três conceitos a que Barros (2004) se refere, uma vez que há exemplos de fraseologismos que são exclusivos do futebol, mas não deixamos de verificar a presença fraseológica de outros domínios, além de exemplares da língua geral. Os passos que nos levaram a essa constatação estão descritos na próxima seção.

4. METODOLOGIA

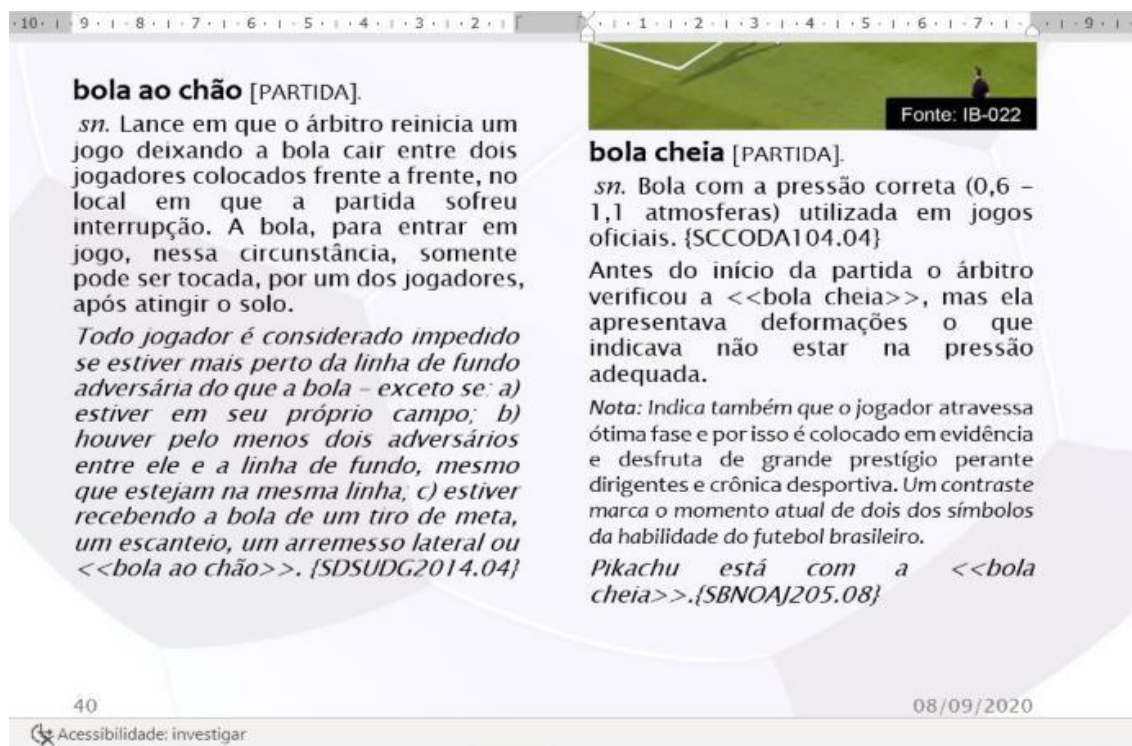
Para a realização deste artigo, houve o aproveitamento dos dados extraídos da tese de doutorado de Salvador (2017). Para compor sua amostra, a autora coletou dados de jornais populares em formato digital que também apresentavam uma versão correlata impressa. O recorte temporal das notícias selecionadas corresponde aos anos compreendidos de 2008 a 2015. Já o período de coleta teve início em 2014 e foi finalizado em 2016. Como critério, foram selecionados periódicos representantes de cada uma das cinco regiões brasileiras, os quais correspondem a um representante da Região Norte, *Amazônia Jornal* de Belém-PA; um da região Nordeste, *O Massa!* de Salvador-BA; da região Centro-Oeste, o *Daqui!* De Goiânia-GO; da região Sudeste, o *Meia-Hora de Notícias*, do Rio de Janeiro-RJ; e da região Sul, *Diário Gaúcho*, de Porto Alegre-RS.

Após finalizar a etapa de constituição da amostra, Salvador (2017) submeteu os dados ao tratamento automatizado, utilizando para isso o *software WordSmith Tools* (SCOTT, 2008). As rodadas no programa geraram um total de 2674 textos, e os resultados de triagem apontaram mais de cinco mil candidatos a fraseologismos, porém apenas 1316 foram submetidos aos testes fraseológicos propostos por Mejri (2012), tendo sido elencados em um dicionário em versão impressa e eletrônica.

Tendo por base os fraseologismos arrolados no dicionário de Salvador (2017), para este artigo, selecionamos 42 unidades que não foram exaustivamente tratadas no trabalho original, no que se refere à análise da transitividade semântico-discursiva entre diferentes domínios inter cruzados na linguagem do futebol.

O processo de escolha das unidades aqui listadas ocorreu basicamente, após consulta ao dicionário fraseológico⁴ em busca de unidades que apresentaram mais de um sentido no âmbito do futebol e também de seqüências sintagmáticas que podem ser usadas em outros domínios discursivos, graças à expansão metafórica e à interação, cada vez maior, entre as línguas especializadas e à língua comum. Por exemplo, o fraseologismo *bola cheia* indica, no futebol, que a bola deve ter uma pressão ideal de modo que possa rolar sem prejuízo à qualidade do jogo, mas sinaliza também, no domínio da língua geral, o indivíduo que goza de prestígio social, boa reputação em determinado momento de sua vida. A Figura 1 ilustra um dos momentos da consulta em que se identificou um fraseologismo com mais de um sentido no contexto discursivo do próprio futebol.

Figura 1 - Consulta ao Dicionário Fraseológico



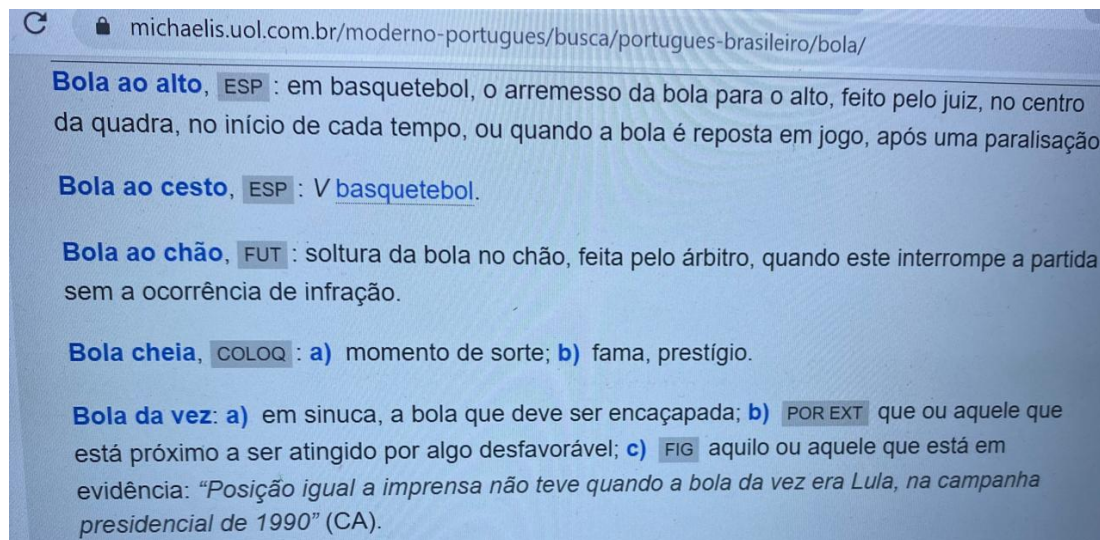
Fonte: Salvador (2017, p. 40)

Após o levantamento feito nesse repertório, criamos uma lista com 42 fraseologismos que foram, posteriormente, submetidos à consulta em dicionários da língua geral, como o *Michaelis online* (2020), e em repertórios fraseológicos, para que pudéssemos certificar seu

⁴ No Dicionário Fraseológico (SALVADOR, 2017), as entradas que têm mais de um sentido apresentam *Notas* logo após o contexto de uso.

registro e de suas possíveis acepções distintas nos demais contextos de uso, como indica a Figura 2:

Figura 2 - Consulta ao Dicionário de Língua Geral (*OnLine*)



Fonte: Extraído de: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/>. Acesso em 08 de setembro de 2020, às 17:14h

Seguindo esses mesmos passos, a certificação nos dois repertórios aconteceu com todas as unidades selecionadas. Como é possível verificar ainda na Figura 2, há casos em que a procura revelou, assim como no dicionário fraseológico de Salvador (2017), mais de um resultado quando a busca ocorria pela palavra base do sintagma, como ocorre com a palavra bola.

O resultado da procura fraseológica em dicionários da língua geral, assim como a análise dessas unidades em razão do viés teórico adotado estão mais bem explicadas na próxima seção.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados da análise realizada acerca de fraseologismos usados no discurso futebolístico que apresentam mais de um sentido dentro e/ou fora desse campo temático.

Embora o número de fraseologismos selecionados tenha sido maior, em virtude da alta produtividade de unidades que demonstram relação semântica com o universo bélico, decidimos tratá-las mais detidamente em outro momento. Assim, analisamos, neste artigo, apenas 42 unidades fraseológicas, organizadas alfabeticamente, no Quadro 1 a seguir:

Quadro 01 - Amostra selecionada

1 - bola da vez	2 - bola fora	3 - bola murcha	4 - bola pro mato que o jogo é de campeonato
5 - caça níquel	6 - cama de gato	7 - câmbio negro	8 - cara a cara
9 - comandar o ataque	10 - comissão disciplinar	11 - comissão médica	12 - comissão técnica
13 - condição física	14 - condicionamento físico	15 - contra golpe	16 - correr atrás do prejuízo
17 - cortar gastos	18 - dar bola fora	19 - dar mole	20 - dar o bote
21 - pontapé inicial	22 - de bandeja	23- dente de leite	24 - desenho tático
25 - efeito suspensivo	26 - esquema tático	27 - fazer o dever de casa	28 - fechar a conta
29 - figura carimbada	30 - freguês de carteirinha	31 - fundo do poço	32 - fuzilar de cabeça
33 - ida e volta	34 - índice técnico	35 - liquidar a fatura	36 - mala preta
37 - pé quente	38 - quadro funcional	39 - quebrar o jejum	40 - quem não faz leva
41 - rifar a bola		42 - tirar o time de campo	

Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

De acordo com o Quadro 01, em termos de produtividade, observamos que a maioria das unidades não é originária do futebol, como *caça níquel*, *cama de gato*, *fundo do poço*, *quebrar o jejum*, dentre outras, demonstrando que esse universo discursivo mobiliza fortemente fraseologismos de outros domínios com os quais interage para ampliar a capacidade comunicacional e expressiva dos usuários que produzem e veiculam a linguagem do futebol.

Ainda em relação ao Quadro 1, os casos fraseológicos arrolados apresentam desde sequências compostas por dois elementos (*bola fora*, *bola murcha*, *caça níquel*, *câmbio negro*, *comissão disciplinar*, *comissão médica*, *comissão técnica*, *condição física*, *condicionamento físico*, *contra golpe*, *cortar gastos*, *pontapé inicial*, *de bandeja*, *efeito suspensivo*, *esquema tático*, *figura carimbada*, *índice técnico*, *mala preta* e *pé quente*), exemplares constituídos de três componentes (*bola da vez*, *cama de gato*, *cara a cara*, *comandar o ataque*, *dar bola fora*, *dar mole*, *dar o bote*, *dente de leite*, *fechar a conta*, *freguês de carteirinha*, *fundo do poço*, *fuzilar de cabeça*, *ida e volta*, *liquidar a fatura*, *quebrar o jejum*, *rifar a bola e rota de acesso*) até sequências mais extensas (*bola pro mato que o jogo é de campeonato*, *correr atrás do prejuízo*, *fazer o dever de casa* e *tirar o time de campo*).

Nesse último grupo de sintagmas, mais extensos, os quais para Mejri (2012) configuram casos de sequências frásticas cujo formato é o mesmo de uma frase sentenciosa,

com aplicação determinada pela condição enunciativa e pragmática. O caso de *bola pro mato que o jogo é de campeonato* ilustra essa condição, observemos o exemplo:

Gosto de aparecer como surpresa na frente e quando dá arrisco umas tabelas. Quando o placar tá apertado não dá, é <bola pro mato que o jogo é de campeonato>, disse o zagueiro, arriscando um chavão {SDNEOM2012.03⁵}.

No excerto acima, oriundo da amostra sob análise, o fraseologismo *bola pro mato que o jogo é de campeonato*, muito utilizado em jogos de várzea, proferido em razão do momento em que o jogo está truncado, aguerrido, e o jogador sem opção de lançamento, geralmente o zagueiro, acaba chutando a bola para qualquer direção, evitando que sua equipe sofra o gol e, que, por analogia, é muito utilizado no discurso ordinário com o valor de impulso, incentivo para que se transpasse uma situação adversa.

Em *correr atrás do prejuízo*, a despeito do rigor purista em que se entende que nenhum indivíduo corre atrás do prejuízo e, sim corre-se dele, no futebol, significa a corrida de um time quando está perdendo a partida ou se encontra em posição de desvantagem na classificação em relação ao seu adversário, o que pode ser observado no fragmento extraído do *corpus*, a seguir:

O Paysandu entrou em campo sabedor que precisaria vencer para continuar firme na briga contra o rebaixamento para a Série C do próximo ano. Ainda empolgados pela vitória contra o líder Palmeiras, em Belém, os bicolores não transformaram o bom momento em atenção e tiveram que <correr atrás do prejuízo> desde os primeiros minutos {SBNOAJ2013.445}.

Na língua geral, esse fraseologismo expandido se aplica às diversas situações diárias em que se tenciona avançar em direção a algo positivo, quando na maioria das vezes, se tem pressa do resultado.

Vejamos um contexto de uso para *fazer o dever de casa*, outro caso expandido:

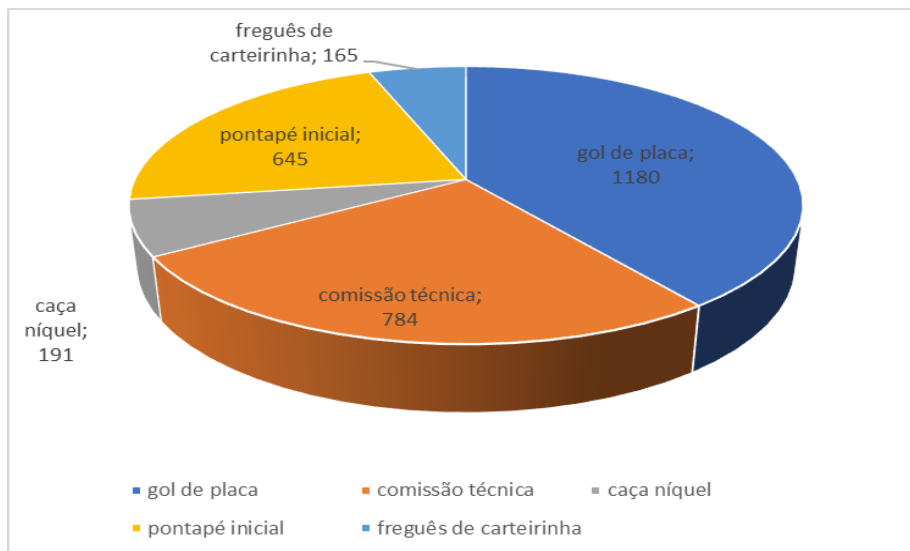
“É um jogo muito importante e precisamos <<fazer o dever de casa>>. Temos que ter pegada, concentração e conversar bastante dentro de campo para sair com o resultado positivo”, disse o zagueiro Luiz Otávio, que está liberado para atuar após cumprir suspensão contra o Sport. {SSNOAJ2014.10}

Além dos aspectos supracitados, verificamos na amostra a frequência dos fraseologismos listados. A título de ilustração da quantidade de vezes que cada uma dessas

⁵ A codificação utilizada na pesquisa original. SD=Série D; NE= Região; OM=Jornal; 3013= Ano; 03= Sequência do texto coletado.

unidades apareceu no *corpus*, elencamos, no Gráfico 1, as cinco unidades que apresentaram frequência maior que 100 (cem) vezes.

Gráfico 1 – Frequência fraseológica



Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

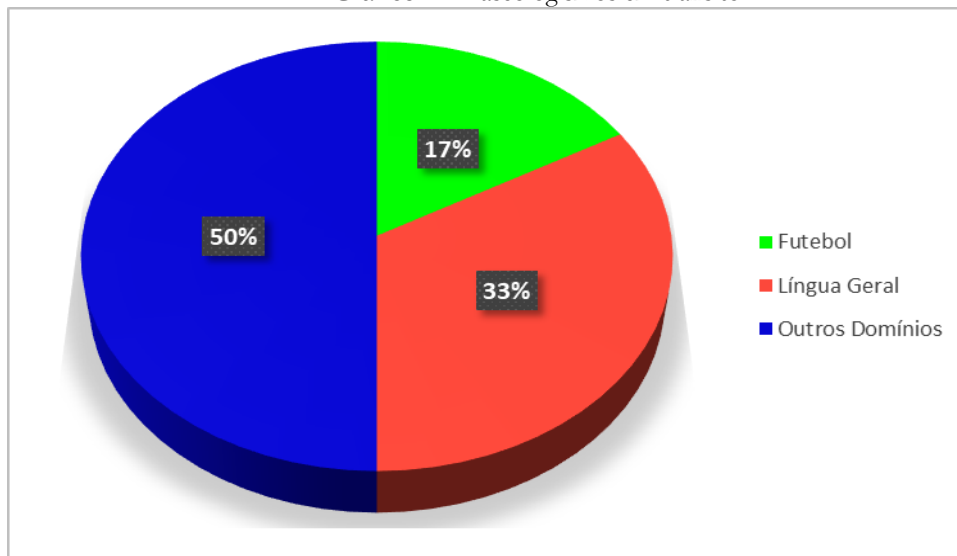
A frequência arrolada no Gráfico 1 revela a alta produtividade dos fraseologismos dentro da amostra coletada. Apesar de apresentarmos apenas a frequência relativa a cinco itens, podemos perceber como eles têm alto grau de circulação em textos cujo foco seja o futebol. Embora o *corpus* não seja considerado totalmente especializado, justamente porque está imbricado de expressões de outros domínios e da língua geral, quando observamos exemplos como *gol de placa*, o mais frequente com 1180 aparições, seguido de *comissão técnica* (784 vezes) e *pontapé inicial*, com 645 ocorrências, é possível dizer que as unidades próprias desse esporte são também as mais produtivas na amostra.

Mejri (2012) aponta a frequência de uso do fraseologismo como um critério a ser considerado no processo de certificação fraseológica. A quantidade de vezes que essas unidades aparecem favorece a fixidez da forma e do sentido, tornando-as estruturas previsíveis como bloco sintagmático, em virtude da coaparição e conseqüente coesão interna dos seus constituintes. Entretanto, como citado alhures, só a frequência de ocorrência não é suficiente para determinar o caráter fraseológico de uma seqüência, devendo estar relacionada a outros critérios, como a congruência, por exemplo.

Ao considerarmos a transitividade fraseológica existente entre o discurso produzido na área do futebol e os demais domínios temáticos, verificamos que a maior quantidade, na amostra, é constituída por fraseologismos de outros domínios, seguidos por exemplos

captados da língua geral e, por fim, aqueles que são próprios da linguagem futebolística. O Gráfico 2 ilustra essa relação distributiva.

Gráfico 2 - Fraseologismos em trânsito



Fonte: Elaboração dos Autores (2020)

No Gráfico 2 estão dispostos os resultados percentuais relacionados à quantidade de fraseologismos encontrados na amostra. Nos dados analisados, 50% dos casos encontrados são oriundos de outros domínios discursivos, o que engloba desde os ramos Bélico (*esquema tático, fuzilar de cabeça*); Contabilidade (*fechar a fatura*); Direito (*efeito suspensivo*); Economia (*câmbio negro*); área da Saúde (*dente de leite*), até a área de Pregão (*rifar a bola*). Dentre as unidades, 33% são advindas da língua geral, algumas muito utilizadas no dia a dia como, por exemplo, *cara a cara, dar o bote, de bandeja, pé quente*, além de muitas outras. Por fim, 17% dos fraseologismos são próprios do domínio do futebol. Esse último resultado chama atenção pelo fato de que as unidades identificadas trazem em sua estrutura pelo menos um elemento que remete ao campo futebolístico. Assim, em *bola da vez, bola fora, bola murcha, bola pro mato que o jogo é de campeonato*, observamos a presença do item lexical *bola* como parte integrante da combinatória.

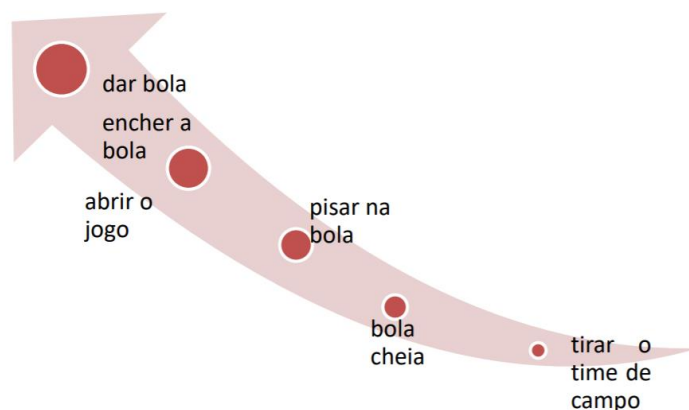
Dessa relação entre o contexto do futebol e a língua geral, notamos a presença de unidades fraseológicas desse universo temático que servem também ao senso comum, na linguagem ordinária. E nesse fluxo contínuo, língua de especialidade e língua comum se servem das diversas possibilidades de criação para re(alimentar) o léxico. Neste sentido, da mesma sorte que o futebol faz uso da língua comum, ele também empresta unidades para a língua geral, como demonstram algumas das ocorrências do *corpus* que evidenciam essa

transferência de domínio: *dar bola* (passar a bola ao companheiro de equipe → dar atenção a alguém); *encher a bola* (deixar a bola na pressão adequada → exaltar a qualidade de alguém); *abrir o jogo* (efetuar lançamentos das laterais do campo para os colegas de equipe, possibilitando um jogo mais dinâmico → falar a verdade a alguém); *pisar na bola* (fazer a bola parar ao colocar o pé em cima dela → cometer um erro); *bola cheia* (a bola que está na pressão adequada para o jogo → o indivíduo que está gozando de prestígio) e *tirar o time de campo* (o time deixar o campo ao final de um jogo → desistir de alguma empreitada).

Ao refletir sobre essa dinâmica entre as línguas de especialidade e a língua comum, Barbosa (2000) considera a existência de uma escalaridade ao longo do percurso de uma unidade lexical. Para a autora: “Concebemos um percurso possível de uma ‘unidade lexical’, ao longo de um eixo *continuum*, do maior grau de banalização ao maior grau de cientificidade e vice-versa.” (BARBOSA, 2000, p. 77).

A relação de fraseologismos em trânsito, isto é, a flutuação dos fraseologismos entre um domínio e outro, está descrita na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Fraseologismos em trânsito I

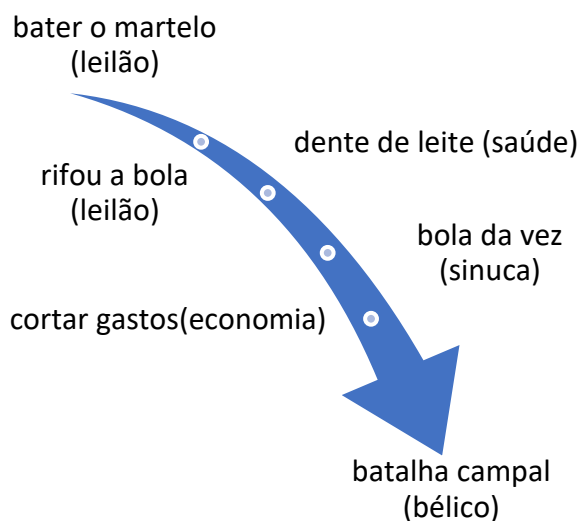


Fonte: Salvador (2017)

A Figura 1 ilustra exemplos de fraseologismos que migraram do domínio do futebol e passaram a circular na língua geral, alguns com sentido positivo como *bola da vez*, cujo significado é de prestígio, e outras de sentido negativo como *bola murcha*. O caráter pragmático dessas classificações evidencia, para Mejri (2012), o fluxo natural, dinâmico da língua e reflete o grau de cristalização dessas estruturas, assim como o fato de os *tropes* efetuarem a transferência de sentido e, conseqüentemente, a mudança de domínio.

Neste viés, o movimento inverso também foi evidenciado na Figura 2. A título de ilustração, citam-se *bater o martelo* (linguagem dos leiloeiros, em que o ato de bater o martelo indica a aceitação do último lance, finalizando o leilão → no futebol significa a assinatura de contrato de um jogador); *rifou a bola* (linguagem dos leiloeiros, cada lance de um leilão → chutar a bola de qualquer maneira para sair de uma pressão do jogo); *dente de leite* (Odontologia, a primeira dentição das crianças → no futebol, uma das categorias que acolhe crianças de 7 a 11 anos); *bola da vez* (a próxima bola a ser tacada na sinuca → o jogador que está na mídia); *cortar gastos* (reduzir despesas, advindo da economia → reduzir o número de jogadores do time); *batalha campal* (uma das etapas da guerra → a partida de futebol na mesma configuração da batalha).

Figura 2 – Fraseologismos em trânsito II



Fonte: Salvador (2017)

Os dados tratados mostram que os fraseologismos não são estruturas totalmente rígidas, imutáveis, pois sofrem as ações do tempo, do espaço, das mudanças sociais que se revelam nas práticas discursivas construídas historicamente e sobretudo da interação, cada vez maior, entre os diferentes campos de atividade humana, no dizer de Bakhtin (2003), mediada pela linguagem. Portanto, a cristalização e a fixidez não são totais, podendo haver variação na forma e eventualmente no conteúdo, mantendo, no entanto, as condições básicas de congruência e de institucionalização dessas sequências, para permitir que continuem sendo usadas como fraseologismos a serem reconhecidos, em qualquer contexto, graças também à competência fraseológica do usuário da língua. Muitos fraseologismos possuem

formas alternativas que eventualmente incluem variações até mesmo com termos que não são sinônimos. Além disso, pode-se acrescentar a constatação de modificação diacrônica, verificada na pesquisa realizada em trabalhos anteriores, o que indica a não cristalização permanente do bloco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a escrita deste artigo, motivados pela constatação de que fraseologismos pertencentes ao domínio do futebol circulam entre um domínio e outro, percebemos, a partir da manipulação dos dados, que a língua geral usufrui de muitos casos fraseológicos oriundos do ramo futebolístico, como é o caso de *vestir a camisa*, *marcar um gol contra*, *abrir o jogo*, porém, o inverso também ocorre com frequência, sendo o domínio discursivo do campo bélico aquele do qual o arsenal futebolístico mais se utiliza, embora tenhamos deixado para outro momento a análise específica desses fraseologismos que apresentam estreita relação entre o campo das armas e o da bola.

O objetivo do estudo consistiu, portanto, em identificar e analisar fraseologismos que apresentam mais de um sentido dentro e/ou fora do discurso do futebol, com o intuito de realizar um breve mapeamento dos demais domínios com os quais o futebol se relaciona linguisticamente. Para isso, baseamo-nos na tese de Salvador (2017) cujo *corpus* oferece o aprofundamento de análises de questões não contempladas plenamente na pesquisa original.

A análise das 42 unidades selecionadas permitiu a constatação de que existe uma profícua inter-relação entre os domínios discursivos dos quais a linguagem do futebol se nutre e para as quais também oferece estruturas, formas e sentidos, como a dinâmica observada entre fraseologismos do futebol e sequências cristalizadas comumente usadas na língua geral e em outros domínios.

Assim, o presente artigo põe em evidência que, embora os fraseologismos se constituam como sequências convencionalmente cristalizadas, graças à ação do uso, eles se adaptam aos diferentes contextos e às necessidades expressivas e comunicativas, podendo adquirir novos contornos formais e de conteúdo, desde que não se tornem incongruentes. No caso específico deste trabalho, vimos que a interação entre os diferentes domínios enriquece o acervo lexical não apenas de torcedores e apreciadores do futebol, mas de um público bem maior que, ao compartilhar a mesma língua, consegue reconhecer e utilizar

unidades fraseológicas postas em movimento pelo discurso que as atualiza em contexto. Em resumo, a linguagem do futebol, ao mesmo tempo que fornece, também exporta fraseologismos, expandindo consideravelmente os recursos expressivos e comunicativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLY, C. **Traité de stylistique française**. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1951. v. 1-2.

BALLY, C. **Précis de stylistique**: esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne. Genebra: Eggimann, 1909.

BARBOSA, M. A. Metaterminologização, metavocabularização: aspectos intertextuais e interdiscursivos da dinâmica do léxico. **Revista do GELNE**. v. 2, n. 1, p. 74-77, 2000.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. Acadêmica, n. 54. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CORPAS PASTOR, G.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Fraseologia e Paremiologia: uma entrevista com Glória Corpas Pastor. **ReVEL**, vol. 15, n. 29, p.261-266, 2017. Tradução de Ana Carolina Spinelli. Revisão técnica de Gabriel de Ávila Othero.

COSERIU, E. **Lecciones de lingüística general**. Madri: Gredos, 1977.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A lexicalização de sintagmas na linguagem da publicidade. *In*: ISQUERDO. Aparecida Negri. BARROS. Lídia Almeida. Orgs. **As ciências do léxico**. Lexicologia, lexicografia, terminologia. Volume V. Campo Grande, MS, 2010. Editora UFMS.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 4. ed., 1995. 277p.

Jogo. *In*: Dicio, **Dicionário Online Michaelis**. Editora melhoramentos Ltda, 2020. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

KLARE, J. Lexicologia e fraseologia no português moderno. **Revista de Filologia Românica**, Madri, v. 4, 1986. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FRFRM%2Farticle%2Fdownload%2FRFRM8686110355A%2F13195&ei=3Du1U4aMG6rjsASm_4KQCg&usq=A FQjCNEODI_I0QWsg9m_8p9cKtojDyOpig&sig2=7rdgCpM92zJlXfmZ5MWE3w. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Trad. A. Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEJRI, Salah. **Le figement lexical, descriptions linguistiques structuration sémantique**, Tunis: Université de La Manouba, 1997.

MEJRI, Salah. Délimitation des unités phraséologiques. *In*: ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. (Org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. I Maria Luisa Ortiz Alvarez. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

POTTIER, B. **Linguistique générale**: théorie et description. Paris, Klincksieck, 1974.

RODRIGUÉZ, M. A. S. **Unidades fraseológicas francesas**. Estudios en un *corpus*: la Petalología de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico. 2004. 508 f. Tese (Doutorado em Filologia) – Departamento de Filología Francesa, Românica, Italiana e Árabe, Universidade de Múrcia, Múrcia, 2004.

RUIZ GURILLO, L. **Aspectos de fraseología teórica española**, (Anejo XXIV de Cuadernos de Filología). Valencia: Universitat de València, 1997.

SALVADOR, C.F.N. **Estudo das fraseologias do futebol brasileiro das Séries B, C e D em jornais digitais populares**: construção de um dicionário eletrônico. Tese (Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**, versão 5.0. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2008.

VINOGRADOV, V. V. Acerca dos tipos principais de unidades fraseológicas na língua russa (em russo). *In*: SCHAHMATOV, A. A. **1864-1920**: Colectânea de Artigos e Materiais. [s.l.]: Academia de Ciências da URSS, 1947. p. 36-339.