

LINGUAGENS, EDUCARES E DISCURSOS

Diálogos e debates

Organização

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa
Jessé Pinto Campos



Editora do Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

LINGUAGENS, EDUCARES E DISCURSOS
Diálogos e debates





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor

Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenadora

Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares

Vice-Coordenador

Eraldo Souza do Carmo



FACULDADE DE LINGUAGEM LÍNGUA PORTUGUESA

Diretora

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Vice-Diretor

Luis de Nazaré Viana Valente Sousa

Pareceristas desta publicação

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa | Ivone dos Santos Veloso

Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares | Jessé Pinto Campos

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Conselho Editorial Acadêmico do Campus

Benedita Celeste de Moraes Pinto | Cézar Luís Seibt

Doriedson do Socorro Rodrigues | Edir Augusto Dias Pereira

Fabício de Souza Farias | Gilcilene Dias da Costa

João Batista do Carmo Silva | Jorge Domingues Lopes

Kelli Garboza da Costa

LINGUAGENS, EDUCARES E DISCURSOS

Diálogos e debates

Organização

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Jessé Pinto Campos



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-
Compartilha Igual 4.0 Internacional.

O conteúdo e as opiniões emitidas nos textos deste livro são
de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Imagem da capa
Rio Tocantins em frente à cidade de Mocajuba

Revisão
Jorge Domingues Lopes

Normalização
Equipe da Biblioteca Setorial de Cametá (BSC-UFPA)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária “Salomão Larêdo” / CUNTINS**

L7551 Linguagem, educare e discursos [recurso eletrônico] : diálogos e debates
 / organizado por Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa e Jessé
 Pinto Campos. _ Cametá: UFPA /CUNTINS/FAL, 2022.
 353 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Inclui bibliografias
ISBN 978-65-88140-07-9

1. Linguagem e educação – Brasil. 2. Língua portuguesa – Estudo e
ensino. 3. Língua portuguesa – Discursos. 4. Linguística – Amazônia.
5. Literatura – Amazônia. I. Sousa, Benedita Maria do Socorro Campos
de, org. II. Campos, Jessé Pinto, org.

CDD 23. ed. – 418.0071

Elaborado por Éder Antônio Sousa Ferreira – CRB-2/1276

Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa (FAL/Campus de Cametá-UFPA)
Trav. Pe. Antônio Franco, 2617, Bairro do Matinha
CEP 68400-000 Cametá-PA, Brasil

Apresentação

Esta obra resulta dos trabalhos apresentados no *IV Seminário de Estudos Linguísticos e Literários de Mocajuba – IV SELLM*, que é uma iniciativa dos acadêmicos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Polo Universitário Sérgio Maneschy, vinculado à Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O SELLM, que teve sua primeira edição no ano de 2016, configura-se como um evento regional, de caráter anual, que está em sua quarta edição.

Os textos desta coletânea propiciam importantes discussões acerca das experiências entre docentes e discentes das áreas de Letras e Educação.

Este livro é, enfim, resultado direto do engajamento acadêmico de docentes, discentes e técnicos, reafirmado neste IV SELLM, que havia sido planejado para ocorrer em março de 2020, mas teve de ser adiado devido ao avanço da pandemia covid-19 no estado no Pará, ocorrendo, de forma remota, somente em abril de 2021.

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa
Jessé Pinto Campos



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Linguagens, Educares e Discurso

Esta obra, organizada pela professora Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa e pelo professor Jessé Pinto Campos, reúne um conjunto de pesquisas de estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), bem como de outras instituições de ensino superior (IES). Contou, também, com a participação de professores pesquisadores da UFPA vinculados a grupos de pesquisa da graduação e da pós-graduação, professores de outras IES e profissionais da educação básica, em especial, da Secretaria Municipal e Estadual de Educação do município de Mocajuba, que dialogam sobre os saberes e os conhecimentos teórico-práticos subjacentes à língua, singrado no liame dos aspectos: textual-discursivo, linguístico-gramatical, enunciativo, artístico-literário, poético-político que objetam as (re)co-construção dos significados produzidos pelas múltiplas linguagens que denotam o mundo.

Esta coletânea visibiliza, em termos de conhecimento na universidade, a produção de estudos acadêmico-científicos realizados no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão nas áreas da linguística, da literatura e do ensino-aprendizagem de línguas, em sua interface com a educação; cunha um espaço de interpelação, de diálogo e de reflexão entre língua(gens) e discurso, e aspira contribuir na contestação e emancipação humana das diversas formas de opressão social. Igualmente, a temática elegida visa criar condições para impulsionar, de modo articulado, diferentes domínios do conhecimento, **compartilhamento de informações e ampliação dos valores culturais e linguísticos na formação docente do curso de Letras – Língua Portuguesa do CUNTINS/UFPA.**

Pelo exposto, é notável o compromisso da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa e do Campus Universitário do Tocantins/Cametá com a educação, com o desenvolvimento humano e profissional no interior desta “Amazônia tocantina”. Testifica-se, assim, nesta obra, como o projeto de Interiorização, cada vez mais enredado e frutífero, ratifica seu protagonismo na formação de profissionais em diálogos permanente com a sociedade de forma ética e responsável.

Acrescenta-se a isso, o maior envolvimento e responsabilidade da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa/CUNTINS com a comunidade em geral e a integração entre os alunos dos diferentes polos universitários que compõem o Campus Universitário do Tocantins/Cametá (Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará).

Portanto, esta coletânea que reúne 28 pesquisas de docentes e discentes tende a estimular, majorar e divulgar parte significativa da produção técnico-científica, em especial, os da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa, fomentando, assim, o nascedouro de pesquisadores mais desvelados com o progresso da ciência.

Desejamos a você uma ótima leitura e bons aprendizados!

Cametá, 18 de dezembro de 2021.

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Sumário

Linguagem, educare e discursos

Raquel Maria da Silva Costa Furtado 13

A polidez linguística nas conversações espontâneas do centro comercial de Mocajuba – Pará

Larissa Cristina Oliveira da Silva

Maria Eduarda dos Santos Bacha 25

As interações conversacionais de jovens de comunidades quilombolas e as estratégias de preservação de face

Nilza Maria Viana Cardoso

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa 37

O alteamento da vogal /o/ em posição pretônica no falar popular de Baião

Eliúde Constância de Medeiros Miranda | Jeisimar Conceição Corrêa Lopes

Benedita Maria do Socorro Campos 49

Análise da formação das palavras por derivação e flexão no dialeto cametaense

Darleyson Wesley da Mata Teles 57

Expressões dêiticas e suas relações pragmáticas em tirinhas

Antonio Cleber Santana Alves | Elvis Valente Cavalcante

Erick Júnior Mendes Lopes | Felipe Mendes Viana

Mateus Caldas Machado 65

Memória e esquecimento no conto “desenredo” de *Tutaméia: Terceiras Estórias* (1967), de João Guimarães Rosa

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo 75

Gramaticalização de “açu” no falar baionense

Emerson Deni dos Santos N. Junior | Érica do Socorro Barbosa Reis 85

Crenças e atitudes linguísticas dos falantes cametaenses diante do alteamento da vogal média /o/ > [u] tônica

Andreza Prazeres Gaia | Mariane Daysa de Castro Gomes

Raquel Maria da Silva Costa Furtado 97

A distopia nos espaços públicos escolares precários: anotações de um ensaio	
Holdamir M. Gomes	111
O gênero textual música como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa	
Cintia Gonçalves Miranda Guilherme Pereira Coelho	
Mariane Daysa de Castro Gomes	125
Clube de Ciências: uma proposta para a alfabetização científica	
Arinaldo Valente da Silva Igor Lopes Carvalho Osni Pereira Moraes	139
Expressões flexionadas e derivadas no falar cametaense	
Benedita Alho da Silva Vitória Manuelle Ribeiro Cruz	153
O papel da escrita e da leitura no processo de ensino e aprendizagem na universidade	
Anáira Ramos Gomes Osmaiana de Oliveira Ramos	163
Os poetas vão à guerra: a crítica de Dalcídio Jurandir sobre os escritores do século XX	
Luiz Fernando Siqueira Muniz Ivone dos Santos Veloso	175
A produtividade dos quantificadores na língua	
Robson Borges Rua	187
O rotacismo /l/ ~ /r/ no falar dos moradores da comunidade de Bracinho do Icatú	
Maiara Meireles de Oliveira Sérgio Farias Pereira	199
A concepção de oralidade na perspectiva dos alunos do Centro Integrado de Formação Profissional de Cametá	
Darleyson Wesley da Mata Teles Liliane Monteiro Viana	211
A Sociolinguística no ensino da Língua Portuguesa: desafio para o docente dos anos iniciais	
Maria Matilde da Silva e Silva Maria Sebastiana da Silva Costa	
Brayna Conceição dos Santos Cardoso	219
A atenuação e a intensificação na construção da polidez feminina da Comunidade Quilombola de São José do Icatu – Mocajuba/Pará	
Danieli Dutra Correa Almeida	
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa	237

Vozes polifônicas na literatura de Clarice Lispector	
Ana Carolina Lopes Medeiros Gilcilene Dias da Costa	249
A (im)polidez na conversação de comunidades quilombolas do baixo Tocantins	
Franciane Moreira Serrão Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa	265
Os valores humanos presentes nas fábulas de Esopo: contribuições para o desenvolvimento intelectual do educando da educação infantil	
Simonette Queiroz Campos	275
O léxico dos pescadores da comunidade de Calados, do município de Baião	
Amanda Karina Correa da Silva Jeisimar Conceição Lopes	
Jaiane de Oliveira Sousa Hoendes Correia Vieira	
Maicon Jhordan Benedita Maria do Socorro Campos	285
Jogos e brincadeiras na inclusão dos sujeitos no contexto escolar	
Izabel Cristina da Silva Padinha Jorgiana Brito da Silva	297
Prosódica entoacional dos números de CPF	
Camila Cristina Caldas Danieli Dutra Corrêa Almeida	
Franciane Moreira Serrão Gleydson Tenório Lopes	
Hellen Beatriz Barbosa Tavares Layane de Melo Paula da Costa	
Maria Francisca da Silva Lobato Nayla Martins Silva Pinheiro	
Nilza Maria Viana Cardoso Ocidelma Barroso de Souza	307
Estudos toponímicos dos bairros da cidade de Mocajuba	
Erick Junior Mendes Lopes Guardina Barbosa Neta	
Hellen Beatriz Barbosa Tavares José Antônio Portilho Baia	
Nayla Martins Silva Pinheiro	317
Festim antropofágico da leitura: Fabiano e a devoração!	
Jessé Pinto Campos Gilcilene Dias da Costa	331
Currículos dos autores	347



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Linguagem, educare e discursos

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Introdução

Neste artigo, refletiremos acerca da relação entre *língua(gem)*, *educare* e *discurso*. Para tanto, definiremos, primeiro, cada uma dessas noções e, posteriormente, ergueremos uma relação entre elas, pautadas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de formação de professor. O percurso analítico adotou abordagens teóricas de Bakhtin (2006), Foucault (1986), Fairclough (2001) sobre discurso e gênero textual, poder e educação e formação docente.

O ponto de articulação desta discussão é a compreensão de que o ensino de língua portuguesa também é construído na confluência da concepção de linguagem, de discurso e de ideologia adotados pelo sistema escolar, mais precisamente pelo professor de língua materna. Dessa forma, este manuscrito constitui-se como uma proposta de interconectividade entre *linguagem*, *educare*, *discurso* e *formação inicial* de professor de Língua Portuguesa, a fim de situarmos tal relação em nosso contexto histórico-social e educacional. Não há como negar que uma educação que transcende os muros da sala de aula e se abre para as linguagens e as práticas do mundo moderno se torna, necessariamente, mais complexa e ainda menos transparente, porém mais que emergente e necessária (SOTO; MAYRINK; GREGOLIN, 2009, p. 9).

Portanto, esperamos com tais reflexões ampliar perspectivas de trabalhos de convergência entre língua, discurso e educação, a fim de contribuir tanto para a formação de professores de Língua Portuguesa como também para a construção de uma identidade docente desses profissionais.

Linguagem, educare e discurso

Em relação à linguagem, poderíamos dizer que ela é a capacidade simplificada do ser humano de se comunicar por meio de um sistema de signos (SAUSSURE, 1916). Essa faculdade se corporifica em diferentes línguas que são sistemas de signos utilizados pelas inúmeras e diversas comunidades linguísticas. A língua é um produto social e, uma vez constituída, tem um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, pois age na moldagem do comportamento humano.

Nesse liame, surgem as diferentes posições teóricas da Linguística e/ou diferentes pensamentos filosófico-linguísticos que conduziram os estudos sobre a língua, tais como o *Objetivismo Abstrato*, cujo principal representante é Saussure. Essa abordagem linguística priorizava os fatores internos da língua, a estrutura, concebida como um sistema abstrato de signos, que desconsidera o contexto social ou situação de uso.

Outro pensamento filosófico-linguístico que apresentamos é o Subjetivismo Idealista, que considera apenas a fala, oposto do Objetivismo abstrato, que priorizava a língua (BAKHTIN, 2006, p. 113). E, por fim, expõe-se a concepção dialógica de linguagem, defendida pelo Círculo de Bakhtin (GERALDI, 1984; 1996), edificada por um viés filosófico e social-marxista, e a concepção de linguagem de Labov, pautada nos aspectos da sociologia durkheimiana, baseada na empiria.

Geraldi (1984), no Brasil, com naturais implicações de ordem teórico-metodológica, renomeou tais paradigmas linguísticos de diferentes concepções de língua(gem): linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Essa última teve suas características ampliadas de forma significativa à realidade brasileira de ensino de línguas.

De acordo com a concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, quem não escreve e não fala bem não possui capacidade de pensar — “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Então, o ensino de língua materna baseado nessa con-

cepção pauta-se na gramática normativa, no conjunto sistemático de normas, nas regras do bem falar e bem escrever presentes nas obras literárias. Para Fusa, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 483),

[...] o ensino da leitura e da escrita centrava-se em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua, haja vista que os alunos da época faziam parte de classes privilegiadas da sociedade que já frequentavam a escola com certo domínio da “norma culta”.

A língua é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) — visão do Subjetivismo Idealista. O texto é como um produto — lógico — do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental (KOCH, 2002, p. 16).

A segunda concepção de linguagem, alinhada à ideia do *objetivismo abstrato*, é vista como um código, “[...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Tal compreensão acerca da língua, segundo Geraldi (1984), prioriza no ensino a variedade padrão e despreza as demais variedades linguísticas. Logo, “[...] a língua é um sistema estável, imutável” (BAKHTIN, 1992), fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história.

Segundo Fusa, Ohuschi e Menegassi (2011), a leitura era processo de decodificação. Acreditava-se que, caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chegaria, sem problemas, ao conteúdo do texto lido. Alguns exemplos de atividades de ensino: a) perguntas prontamente identificadas no texto; b) consulta ao dicionário; c) leitura em voz alta; d) atividades em que o texto se torna pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 19-20).

A terceira concepção de linguagem, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, defende que o lócus da linguagem é a interação, a língua se constitui em um processo ininterrupto realizado por meio da interação verbal e social entre interlocutores; não é um sistema

estável de formas normativamente idênticas. Essa visão dialógica considerada a linguagem “[...] como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, é o estudo da linguagem em situação de uso, por meio da observância do caráter dinâmico da linguagem no meio social, cujo foco de análise é aquilo que se comunica; não adianta escrever bem (regras gramaticais), se a escrita não delega o propósito comunicado.

Essa concepção de linguagem de base interacionista e dialógica, segundo Travaglia (1996, p. 23), compreende “[...] todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação”, as quais citamos, por exemplo, a Linguística Textual, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso, além de estudos vinculados à Pragmática e à Sociolinguística.

Nessa concepção de língua(gem), assenta-se a noção de “educare” e, ao mesmo tempo, interrogamo-nos: que noção de língua utilizar no ensino de línguas, mais precisamente no ensino de Língua Portuguesa?

Antes de nos atrevermos a elaborar uma resposta a tal questionamento, lembremos, primeiro, que o termo “educare”, em sua origem etimológica latina, atribui a ideia de explicitar de dentro de uma pessoa algo que nela já se encontra. Tal sentido autoriza a relação intrínseca aqui tecida entre linguagem e educares/educação. Todavia, há de se ponderar que tais concepções de linguagem elucubram a extraordinária complexidade que institui a linguagem. Por isso, há razão bastante contundente que nos tolhe de negar uma concepção em favor de outra, embora nos condiga a uma escolha de uma educação linguística pautada na preparação do indivíduo para o mundo e transformação da sociedade.

Se este propósito é que norteia a essência do ensino de Língua Portuguesa, então somos coniventes às proposições de Fusa, Ohuschi e Menegassi (2011), de que a preocupação básica do ensi-

no da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

Nesse sentido, o trabalho com a língua, enquanto fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, nos é mais pertinente (BAKHTIN, 1979); e “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Portanto, o objeto de ensino da língua deve ser a língua em uso, de natureza heterogênea, constituída por situações reais de comunicação entre falantes no seio de uma comunidade de fala.

E já que não é permitido, segundo Bakhtin, separar a linguagem de seu conteúdo ideológico, pela própria natureza dialógica e enunciativa que a permeia, a condição basilar da concepção de linguagem é a interação verbal e qualquer atividade em sala de aula deve considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula (educare) (GERALDI, 1996).

Portanto, “[...] aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem” (GERALDI, 1995, p. 21). A sala de aula deve ser um lugar de interação verbal, o professor não deve ser a única fonte do saber, os saberes precisam intercruzar-se, numa constante relação dialógica entre os conhecimentos.

Nesse ponto, estabelecemos uma interface entre linguagem, educação e discurso, adiantando que a linguagem posta em ação entre parceiros, constitui *discurso*. O discurso é uma atividade social e verbal humana de produção de efeitos de sentido, conduzida por regularidades (FOCAULT, 1986) (ordens, correlações, posições e funcionamentos, transformações), inclusive linguísticas,

nas quais predominam determinadas visões de mundo ou ideologias, as quais inter-relacionam conceitos que afetam o modo como o linguístico pode significar. Por isso, a noção de discurso promovida aqui volta-se para a discussão das perspectivas dialógicas e discursivas de linguagem e a relação que tal discussão estabelece entre língua e educação “ensino-aprendizagem”.

Conhecer para sistematizar as condições de produção de textos “instituidores de discurso” torna-se, então, imperioso para o professor de língua materna, pois, desta forma, ele será capaz não apenas de prover novas reflexões teóricas acerca da linguagem, mas também de estabelecer diferentes formas de relação com o objeto de trabalho linguístico, por meio de uma proposta de ensino de língua discursivamente orientada, que abranja as peculiaridades das condições de uso da linguagem.

O funcionamento discursivo de um texto será o seu uso para a interação comunicativa feita por um determinado locutor, para um interlocutor específico com um propósito determinado em um dado contexto socio-histórico-ideológico e uma situação específica de comunicação. “O signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico” (BAKHTIN, 2006, p. 45).

E, neste ponto, acrescentamos à discussão outro conceito intrinsecamente relacionado às noções de discurso e texto: o gênero textual, definido por Bakhtin como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. (BAKHTIN, 2003, p. 262). “Correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2003, p. 268). Logo, os gêneros discursivos são todos os enunciados produzidos por nós em uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo (BAKHTIN, 2003, p. 301), nos quais as funções cognitivas, institucionais e comunicativas são tão importantes quanto as peculiaridades linguísticas e estruturais do texto”.

Se a língua materna é adquirida no exercício efetivo e concreto da linguagem e os discursos modelam-se à forma do enunciado de acordo com os interlocutores, as funções, os propósitos e os contextos comunicativos, devemos reconhecer então dentro des-

sa perspectiva, que as aulas de Língua Portuguesa devam atribuir vital importância ao texto como “objeto” de ensino, já que, para falarmos ou escrevermos, lançamos mão desse instrumento de comunicação. Logo, os gêneros discursivos, práticas sociodiscursivas e historicamente situadas sobre o agir com sucesso por meio da linguagem, devem guiar este ensino.

Assim, ensinar a usar uma língua é ensinar o aluno a engajar-se em práticas discursivas, sejam elas da modalidade oral ou da escrita, de modo que ele possa participar da negociação e da construção “social” do significado (GANDOUR, 2008). Neste ponto, linguagem (manifestação simbólica), língua (construção mais estrutural) e discurso cruzam-se, já que este se manifesta por meio daquelas. Então, lidar com multiletramentos é considerar também a possibilidade de inclusão da diversidade social que constitui a realidade escolar, pois é sabido que nossos alunos pertencem a grupos sociais específicos e, por isso, no ensino, as escolhas didáticas devem considerar a noção de inclusão.

O ensino, dessa forma, para ser propenso à eficácia, deve integrar nas suas atividades a realidade social, as habilidades e as competências que os alunos já possuem; não deve retroceder aos moldes tradicionais, distanciando-se do modelo de língua defendido pelo *subjetivismo idealista*, pois somente de tal modo, os alunos oriundos de diferentes contextos sociais serão competentes em sua própria língua materna.

E aqui reforçamos a relação entre linguagem, educação e discurso, considerando os discursos, as ideologias e as “práticas sociais”, as quais, segundo Mazzeu (1998), envolvem o processo por meio do qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo as condições (materiais e ideias) e as relações sociais que possibilitam sua existência.

Portanto, a linguagem, enquanto prática social, atua não somente na manutenção e na reprodução das ideologias, mas desempenham um papel fundamental na transformação da sociedade (cf. FAIRCLOUGH, 2001). O discurso, nesse sentido, consiste na forma material das ideologias e contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social.

Porém, ainda se costuma observar, em muitas salas de aula, um ensino de Língua Portuguesa focalizado exclusivamente em regras formais, baseado em dicotomias como: certo/errado; padrão/não padrão; culto/popular, que ignoram as situações de conflitos sociais e manifestações de poder interpelados na e pela linguagem, tanto no tocante à produção quanto na compreensão do discurso. Isso exige consciência crítica, pois na interação verbal, os interactantes ocupam papéis sociais específicos e carregam as marcas de gênero, de raça, de classe social, enfim de seres humanos que são inseridos num contexto sócio-histórico-político. Portanto, aprender a usar a linguagem implica aprender a participar desses papéis sociais.

Nosso papel enquanto professor(a) de língua portuguesa é desvelar esse real funcionamento das práticas discursivas ao demonstrar como as classes sociais imprimem num mesmo código ideológico valores polissêmicos, ou seja, levar nosso alunado a entender, nas palavras de Bakhtin (2006, p. 47), a “plurivalência do signo” linguístico, pois não existe linguagem neutra, a palavra é sempre carregada de conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Por isso, ela transforma-se em um potencial instrumento de articulação de propostas pedagógicas de ensino de língua materna, na medida em que contribui para o reconhecimento do próprio signo linguístico e do papel que exerce na organização e estratificação social. Nessa perspectiva a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14) orienta enquanto habilidades para o ensino de Língua Portuguesa, anos finais, que o aluno deverá:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável; desenvolva autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos.

Poderíamos aqui ressaltar que se o poder está na língua(gem), conforme afirma Barthes (1980), se a língua se encontra em toda parte (instituições, no ensino, nas artes, nos grupos sociais) (FOCAULT, 1986), então o signo linguístico funciona como mecanis-

mo de opressão, já que empodera diferentes vozes a oprimirem por meio do discurso (BAKHTIN, 2006). Dessa forma, discurso e língua insere-se dentro do jogo do poder e da “liberdade”, o que existe mais importante na configuração da humanidade do ser humano. Estamos situados dentro da linguagem e, por isso, estamos subordinados a ela e ao seu poder mediado pelo discurso (com sua natureza intrinsecamente política).

Portanto, esses índices de valores contraditórios inscritos no signo ideológico precisam ser espelhados no ensino de língua materna, a partir da compreensão que a linguagem porta diversos discursos (estruturas impostas sócio-historicamente para ordenar o mundo pelo poder), e, entre esses, há um discurso dominante, que pretende perpetuar-se por meio de sua influência/imposição pela palavra.

E nós, do Curso de Letras, devemos propiciar esse conhecimento sobre a língua, suas estruturas, seu funcionamento discursivo e suas imposições ideológicas por meio da compreensão do discurso vigente, pois dessa forma poderemos assumir posicionamentos mais ativos e críticos no processo de constituição de nossa própria história educacional. Poderemos questionar ainda de maneira reflexiva: i) as estruturas e concepções educacionais e institucionais vigentes; ii) os estigmas que recaiam sobre dada variedade linguística e sua decorrência das construções históricas e sociais; iii) o reconhecimento da natureza heterogênea da língua e ao mesmo tempo da imposição de um discurso autoritário de Gramática normativa homogênea ou discurso de “Norma curta” (FARACO, 2008); e, por fim, não devemos negar que a língua escrita pode representar os interesses dominantes. A partir da compreensão desses processos, o professor de língua materna se tornará apto para escolher e operar com um modelo da linguagem que considere todos esses aspectos de sua natureza social.

Um bom curso de Língua Portuguesa que abranja a língua como processo de interação social, deve criar condições para que o aluno desenvolva competências específicas de linguagens, as quais são fundamentais para compreender os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais da linguagem e respeitem os valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos

humanos, mediante as práticas sociais de ler/escutar, produzir textos escritos e orais e análise semiótica.

Pertencemos a um curso de formação docente, professores de língua portuguesa, então precisamos desvendar aos nossos alunos como influenciemos e somos influenciáveis pelas palavras manipuladas; como (des)ofuscamos-nos da verdade; como nos salvamos da ignorância; como oferecemos cidadania a todo aquele que se encontra em situações de esmeros e carece expressar o seu conhecimento sobre o fato que lhe atinge; como utilizamos a linguagem para falar e criar o mundo; como podemos usar a palavra para nos libertar da opressão; e, sobretudo, como devemos utilizar a língua(gem) para contribuir na formação de professores resistentes, resilientes e críticos que lutam constantemente para manter em equilíbrio um sistema educacional que não interessa ao estado. Não devemos nos silenciar, porque assim a língua não é silenciada.

Considerações finais

A linguagem constitui a realidade, a consciência e a liberdade. Por isso, defendemos uma proposta de ensino que auxilie o desenvolvimento de uma consciência crítica como objeto principal de toda a educação, principalmente da educação linguística. Devemos converter a experiência linguística dos educandos num corpo de conhecimentos que lhes permitam fazer uma reflexão crítica sobre a ordem socialmente estruturada e estruturante da sociedade, colocando os alunos, explicitamente, a possibilidade de transformá-la pelo seu discurso, pois o discurso manifesta poder (FOCAULT, 1970).

Referências

BAKHTIN, M (V. N. VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Huritec 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamen-

tais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1986.

FUZA, A. F. OHUSCHI, M. C. G., MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/825/show-Toc>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOTO U.; MAYRINK M. F.; GREGOLIN I. V. (org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

A polidez linguística nas conversações espontâneas do centro comercial de Mocajuba – Pará

*Larissa Cristina Oliveira da Silva
Maria Eduarda dos Santos Bacha*

Introdução

O presente artigo, de vertente Semântica e Pragmática, tem por objeto de estudo a polidez linguística nas conversas espontâneas entre comerciantes e fregueses, nos estabelecimentos comerciais do município de Mocajuba, Pará, por meio de pesquisa de campo, de caráter qualitativo. Em vista disso, hodiernamente, no contexto social em que vivemos, a interação é inerente aos indivíduos, e o uso da polidez nestes contextos é de extrema necessidade para que as relações interacionais sejam harmoniosas.

Ademais, no âmbito dos centros comerciais, isto não será diferente, haja vista que os interlocutores estão em constante interação, de modo que buscam convencer as demais pessoas a adquirirem o que é comercializado nas lojas, feiras e mercados. Neste contexto, os interactantes buscarão utilizar a polidez verbal como estratégia persuasiva e de harmonização, no decorrer de uma interação.

Esta pesquisa justifica-se pelo reconhecimento da importância da polidez linguística e pelo fato de a compreendermos como instrumento que leva a harmonia das interações. Portanto, buscamos analisar a polidez na interação entre comerciantes e clientes, a fim de alcançarmos resultados categóricos, por meio de exemplos que se manifestam não somente na reflexão e materialização em textos, mas nos fenômenos multimodais, com o intuito de auxiliar futuros pesquisadores tanto do campo da linguística pragmática quanto de demais áreas que têm por objeto de estudo a polidez.

Diante disso, este artigo tem por objetivo analisar a natureza desses procedimentos e verificar como se relacionam em um contexto interativo, a saber, no ambiente comercial, em que os interagentes devem convencer a compra de seu produto, além de proteger sua face e identidade, construindo uma imagem positiva perante a sociedade, como também identificar que estratégias de polidez serão utilizadas pelos interlocutores no contexto da interação.

Como forma de apresentar ao leitor a organização dos tópicos discutidos e analisados para melhores entendimentos sobre a temática, buscou-se a partir da introdução exemplificar a polidez linguística no campo semântico e pragmático, analisada no contexto comercial, bem como a justificativa dessa escolha, os objetivos traçados, para aprofundá-lo na teoria em questão. Outros passos são os tópicos e seções que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa, os resultados e discussões obtidos através da pesquisa de campo e, por fim, as considerações finais.

Arcabouço teórico

A interação

De acordo com o *Dicionário de Análise do Discurso*, entende-se por interação (isto é, interação face a face):

[...] a influência recíproca que os participantes exercem sobre suas ações respectivas quando estão em presença física imediata uns dos outros; por uma interação entende-se o conjunto da interação que se produz em uma ocasião qualquer, quando os membros de um conjunto dado encontram-se em presença contínua uns dos outros; o termo “encontro” também poderia ser adequado. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 281)

Neste ínterim, analisaremos as interações e conversações, para identificar as estratégias de polidez e de que forma os interlocutores preservam a sua face e contribuem para a harmonização da interação.

A teoria das faces

A partir dos estudos interacionais de Goffman (1967), o termo face é definido como “[...] o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante o contato particular, [...] é uma imagem do eu delineada em termos de tributos sociais aprovados”. (GOFFMAN, 1967, p. 13 apud CAMPOS, 2016, p. 35).

Cunha (1991), no livro *Pragmática linguística e didática das línguas*, diz que, Brown e Levinson (1987), baseando-se na noção de face introduzida por Goffman (1967), estabelecem o conceito de face e o ampliam ao introduzir ao seu lado a noção de território. Ambas as denominações foram rebatizadas de face positiva e face negativa. A *face positiva* corresponde à imagem de si e ao desejo de ser aceito, reconhecido e valorizado pelo outro. Seria a necessidade de aprovação social. A *face negativa* refere-se à zona de liberdade de ação do eu no interior da qual os indivíduos têm o direito de agir conforme seus desejos. Consequentemente, em toda interação há, ao menos, quatro faces envolvidas: a positiva e a negativa do locutor e do interlocutor.

Dessa forma, o indivíduo, ao interagir, deve preservar sua face, assim como a de seu interlocutor. Todavia, grande parte dos atos empregados em uma interação representa uma ameaça às faces envolvidas nesse processo. Kerbrat-Orecchioni (2006) designa esses atos ameaçadores, também chamados de *Face Threatening Act* (FTAs).

Nessa perspectiva, os atos de fala se categorizam em quatro:

- Atos que ameaçam a face negativa do emissor, como é o caso da promessa, da oferta;
- Atos que ameaçam a face positiva do emissor, como a confissão, a autocrítica o pedido de desculpas;
- Atos que ameaçam a face negativa do receptor que podem se manifestar por atos verbais e não verbais, dentre os atos verbais estão, por exemplo, as perguntas indiscretas, inoportunas ou “diretivas”, enquadram-se aqui a ordem, a interpelação, a proibição ou conselho;

- Atos que ameaçam a face positiva do receptor são atos que colocam em risco o desejo de ser admirado, apreciado do outro, como a reprovação, a crítica, a zombaria, a ridicularização entre outros. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 79).

A polidez

A partir das postulações de Goffman (1967) e Brown e Levinson sobre face, nós teremos o conceito de polidez. Nesse sentido, segundo Kerbrat-Orichionni (2005), polidez são “[...] todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmônico da relação interpessoal, ultrapassando os manuais de convivência e etiqueta”.

Em termos teóricos, a polidez linguística se baseia na construção das relações humanas, principalmente no que se refere aos rituais de interação.

Deste modo, algumas estratégias de polidez são recorrentes nas interações humanas, de modo a estabelecer o equilíbrio e a harmonia entre os interlocutores.

Estratégias de polidez

Neste sentido, no que se refere às conversações espontâneas, os interlocutores recorrem a algumas estratégias de polidez, em que:

[...] as estratégias não são necessariamente conscientes, embora muitas vezes demonstrem ser. Ressaltam que, se os agentes racionais objetivarem manipular outros no interior de um processo interativo, podem trazê-las (as estratégias) ao nível da consciência. Todavia, os agentes racionais são dotados de face e, tendendo a utilizar estratégias para minimizar possíveis atos de ameaça à face, são, assim, guiados por razões práticas, em busca dos seus objetivos: autoprotoger-se, protegendo o ouvinte. (BROWN; LEVINSON, 1987 *apud* CAMPOS, 2016, p. 43)

As estratégias de polidez positivas visam resguardar a face positiva do ouvinte, satisfazendo, assim, a autoimagem que este reivindica para si. Já as estratégias de polidez negativas são realizadas com a finalidade de salvaguardar a face e os interesses da

face negativa do interlocutor, que, como já foi mencionado, refere-se ao desejo deste de preservar seu espaço pessoal e sua liberdade de ação, sem sofrer interferências em seus percursos naturais. Com base nos estudos de Campos (2016), selecionamos as estratégias de polidez positiva, que nos auxiliaram na composição da análise desta pesquisa.

Estratégias de polidez positiva:

Estratégia 1: Note, preste atenção no ouvinte (seus interesses, desejos, necessidades).

Outro aspecto a considerar nessa estratégia é quando o ouvinte faz uma ameaça contra si mesmo, que pode ser uma falta de controle das funções fisiológicas, ou uma gafe, nesse sentido o falante deve notar isso, mas não demonstrar que fica incomodado. Esse comportamento é contrário ao da polidez negativa, na qual a gafe deve ser ignorada. Considerando a polidez positiva, o ouvinte deve encarar como uma brincadeira, “levando na esportiva”. Como podemos observar nos exemplos extraídos de Brown e Levinson (1987).

Ex.: A. (Nossa, você cortou o seu cabelo! (...)) A propósito, eu vim pedir emprestado um pouco de farinha). (Que vaso lindo! Onde você comprou?)

Estratégia 2: Exagere (interesse, aprovação e simpatia).

Ocorre com ênfase em elementos prosódicos, com uso de modificadores e intensificadores.

A. (Que jardim lindo você tem!) / (Isso é fantástico!)

Estratégia 3: Intensifique o interesse do ouvinte.

Nessa estratégia, o falante focaliza-se no ouvinte intensificando seus interesses, corroborando para aquilo que acredita que o ouvinte valoriza. Os trechos, abaixo, exemplificam essa estratégia na medida em que descreve uma situação elevando os caracteres e passos de sua composição.

A. (Eu descí as escadas e imagina o que eu vi? Uma bagunça enorme, o telefone fora do gancho, as roupas espalhadas...)

Estratégia 4: Use marcadores de identidade de grupo.

Essa estratégia caracteriza-se pelo uso de formas de identificação de grupo, como o uso do mesmo dialeto, de jargões, de gírias, de elipses. Formas de tratamento como tu/vós, tu e você, podem indicar respeito, solidariedade ou intimidade pelos membros que compõem um determinado grupo. Termos como cara, querido, amor, filho, coração, mãe, parceiro, companheiro, mano, amigão, entre outros, são frequentes para mostrar engajamento, identificação com um grupo determinado.

A. (Ei, irmão, eu estava guardando pra um amigo...)

Estratégia 5: Busque concordar.

Uma das maneiras de reivindicar um terreno comum é buscar formas de concordar com o ouvinte, tratar de assuntos que deem segurança ao falante para que ele possa concordar com o ouvinte, satisfazendo-lhe o desejo de ser correto, de estar com a razão ou de corroborar com sua opinião. Quanto mais o falante conhece o ouvinte, mais segurança terá de abordar certos assuntos, buscando concordar com ele. Ou, mesmo que discorde em algum aspecto, tenta fazer uma concessão para evitar que a face seja ameaçada. A utilização da repetição nessa estratégia enfatiza a concordância emocional com o enunciado.

A. (Não é linda a cor do seu carro novo?!)

Estratégia 6: Evite discordância.

O desejo de evitar a discordância ou parecer concordar com o ouvinte leva muitas vezes o falante a fingir que concorda, evitando a possibilidade de ameaçar a face. Os falantes vão modificando seus enunciados para parecer que concordam, dissimulando a discordância, como em “sim, mas...” em vez de usar “não”. O mesmo acontece com o uso da ironia que primeiro concorda totalmente, depois vai conduzindo para uma interpretação totalmente contrária.

A. (Você pode me ouvir?). B. (Malmente).

Estratégia 7: Pressuponha/levante/assegure um terreno comum.

Essa estratégia é utilizada com o objetivo de demonstrar que há algum conhecimento compartilhado entre o falante e o ouvinte. Com o auxílio dela o falante busca formas de mostrar seu interesse, sua amizade, sua proximidade com o ouvinte.

(É no fim da rua, a última casa à esquerda, não é?).

Estratégia 8: Brinque para deixar o interlocutor à vontade (Faça piadas).

A construção das piadas possui base no conhecimento prévio, sua interpretação depende dos valores veiculados socialmente, a que tanto o falante quanto o ouvinte têm acesso. Por isso, enquadra-se na polidez positiva, deixando o ouvinte em uma situação confortável, minimizando o FTA. Como podemos verificar no exemplo abaixo:

(Que tal me emprestar esse monte de lixo?)/
(referindo-se ao carro novo do ouvinte).

Estratégia 9: Assegure ou pressuponha o conhecimento e a consideração do falante sobre o desejo do ouvinte.

Essa estratégia caracteriza-se pela pretensão do falante de demonstrar ao ouvinte que conhece seus interesses e particularidades. A expressão “eu sei” é bastante evidenciada nesse contexto; as perguntas negativas, como as que seguem, também podem fazer parte dessa estratégia.

Ex.: Eu te trouxe um café, eu sei do quanto você gosta disso.

Estratégia 10: Ofereça, prometa.

A fim de evitar uma possível ameaça à face, o falante deve escolher enfatizar sua cooperação com o ouvinte, o falante parece procurar algum crédito com o ouvinte, quer valorizar a sua face positiva, assim pode fazer uma oferta ou uma promessa. Estas geralmente geram expectativas, aumentando o interesse do ouvinte em relação ao que foi prometido ou ofertado.

A. (Eu vou dar uma passadinha aí a qualquer hora
na semana que vem).

Estratégia 11: Seja otimista.

O outro lado da estratégia cooperativa é assumir que o ouvinte quer o mesmo que o falante quer, por isso o falante tende a ajudá-lo a obter o que deseja. Ou melhor, nesse aspecto o falante é presunçoso ao ponto de acreditar que o ouvinte irá cooperar com ele porque é isso que ele deseja. No exemplo abaixo, a esposa fala ao marido que vai saindo, ela quer que o marido escove os cabelos antes de sair, expressa suas vontades assumindo que o marido quer isso também e por isso presume a cooperação.

Ex.: “Espere um minuto! Você não quer escovar seu cabelo?”

Estratégia 12: Inclua falante e ouvinte na mesma atividade.

Essa estratégia possibilita o envolvimento do ouvinte, de alguma maneira ele deve se sentir parte do grupo, ainda, que muitas vezes, haja o risco de sua face ser ameaçada. Um dos mecanismos de construção dessa estratégia é a utilização do “nós” inclusivo, como pode ser observado nos exemplos abaixo, o enunciado refere-se à primeira pessoa, o exemplo refere-se à segunda e o que se refere à primeira, mas inclui o ouvinte. Essa estratégia permite, em algumas circunstâncias, um plural de modéstia, envolvendo o ouvinte em um acontecimento positivo, elevando sua face, no entanto, certos contextos conduzem a ameaça à face positiva do falante, envolvendo-o em algo desagradável. O interessante nesse sentido é que o falante se coloca no mesmo patamar, ameaçando sua própria face.

Ex.: Vamos comer um biscoito, então?

Estratégia 13: Dê ou peça razões.

Esta estratégia tem como objetivo criar alguma aproximação entre falante e ouvinte para traçar outros objetivos comunicativos. Em outras palavras, dá razões é uma forma que implica oferta, cooperação, para envolver o ouvinte numa atividade, mostrar que está disponível para ajudá-lo, sem que isso possa ameaçar a sua face.

A. (Eu posso ajudar você?)

Estratégia 14: Assuma ou assegure a reciprocidade (entre falante e ouvinte) / (Eu fiz para você na semana passada, então você faz para mim neste fim de semana).

Essa estratégia caracteriza-se pela necessidade de se evidenciar os direitos e obrigações dos interagentes, de modo que ambos mantenham reciprocidade na interação, apontando para um benefício mútuo, o que diminui a possibilidade de um ato ameaçador de fala (FTA).

Estratégia 15: Dê presente ao ouvinte (qualidade, simpatia, entendimento, cooperação).

A simpatia, a cooperação e o entendimento funcionam como presentes ao ouvinte, como facilitadores da interação, o presente não é necessariamente um objeto, mas a forma cooperativa de falante e ouvinte manterem o equilíbrio e o respeito mútuo. O falante satisfaz os desejos do ouvinte, característica clássica da polidez positiva, ser admirado, entendido, ouvido.

Metodologia

O método foi realizado através de pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo, no qual se buscaram conhecimentos teóricos em relação ao tema proposto, além de contar com reflexões pessoais. Os autores consultados para o aprofundamento desse estudo foram: Kerbrat-Orecchioni (2006); Campos de Sousa (2016); Cunha (1991) e Charaudeau e Maingueneau (2008).

O método que adotamos para a realização da análise é de natureza qualitativa. Desse modo, o *corpus* é constituído através de gravações da conversação espontânea entre comerciantes e fregueses, tendo como *locus* o Mercado Municipal de Mocajuba (Pará), e, a partir disto, fizemos a etiquetagem dos interactantes expressa nesta tabela:

Sexo	Comerciante	Freguês
Masculinos	MC01	MF01
Femininos	FC01	FF01

Fonte: Elaborada pelos autores do Trabalho.

Logo em seguida, a transcrição e, por conseguinte, a realização da análise de fragmentos dos diálogos, em virtude de identificar e categorizar as estratégias de polidez utilizadas pelos interlocutores.

A princípio, buscamos alguns estabelecimentos comerciais abertos, no caso da feira livre e vimos como ocorreu a interação entre comerciantes e fregueses, logo em seguida, gravamos algumas dessas conversações. Posteriormente, partimos para locais fechados e realizamos o mesmo processo. Por conseguinte, etiquetamos todos os interlocutores e transcrevemos as gravações. E, por fim, analisamos cada fragmento, para, enfim, obter os resultados da pesquisa.

Resultados e discussões

A partir daqui, organizamos a análise do *corpus*, a fim de identificar as principais estratégias de polidez utilizadas, pelos comerciantes e fregueses dos ambientes comerciais de Mocajuba, adotando um olhar sobre a linguagem empregada a fim de contentar os desejos de face do interlocutor. Para este artigo selecionamos apenas algumas ocorrências para servirem de exemplos, as quais serão apresentadas por meio de fragmentos numerados, sobre os quais teceremos nossos comentários e análises.

Fragmento 01:

MC01: **Bom dia, meu coração**, faz tempo que a senhora não varava!

FF01: Eu tava com uma dor. Me veja um mapará (abaixa as sacolas no chão).

MC01: Vai já sair (separa o peixe dos demais e começa a escamá-lo).

FF01: Égua, hoje em dia é tudo fácil, até o peixe já vem escamado, na minha época quando eu morei aqui, o peixe era direto do rio, nós que escamava na casa.

MC01: é:::: **pior que é mesmo**, antigamente a gente não dava nem sacola, o pessoal que trazia já da casa a sacola.

No fragmento 01, o comerciante cumprimenta a freguesa, prestando deferência a ela o que já constitui uma estratégia de polidez “use a deferência”, com essa estratégia o MC01 tenta garantir a harmonia da interação, respeitando o seu interlocutor. Em seguida, o comerciante, ao dizer “pior que é mesmo”, está concordando com a mulher para buscar a harmonia e o interesse da freguesa no produto e no atendimento, a fim de fazer com que ela se sinta bem acolhida e para convencê-la de comprar mais vezes naquele local. Isto se constitui como a estratégia de polidez “busque concordar”, que, segundo Brown e Levinson (1987), o interlocutor tenta fazer uma concessão para evitar que a face seja ameaçada.

Fragmento 02:

MC02: Oi, **meu amor, posso ajudar?** Tá pensando que mulher bonita é só na internet (fala se dirigindo a outro homem).

FF02: (sorri) eu queria cheiro verde.

MC02: Oh, minha princesa, **desculpa**, não tem, **mas vai chegar**.

FF02: **Tá bom** (encaminha-se pra outro lugar).

Neste fragmento, o MC02, ao dizer “posso ajudar”, utiliza a estratégia “dê ou peça razões” em que implica oferta, cooperação, para envolver o ouvinte numa atividade, mostrar que está disponível para ajudá-lo, sem que isso possa ameaçar a sua face. Em seguida, diz que o produto vai chegar, o que configura a estratégia “ofereça, prometa” em que geralmente geram expectativas, aumentando o interesse do ouvinte em relação ao que foi prometido ou ofertado. Em seguida, utiliza a estratégia “desculpar-se” por não ter determinado produto, onde o pedido de desculpa é uma forma de demonstrar que o falante se importa com o ouvinte, pois reluta em infringir a sua face negativa, assim tenta afastar qualquer potencial ameaça.

Fragmento 03:

MC03: Tá gordo esse aqui. Só o filé! Todos tão. Todos! **Não tem nenhum magro aqui, magro aqui só é eu.**

No fragmento acima, o MC03 utiliza a estratégia “brinque para deixar o interlocutor à vontade (faça piadas)”, que se enquadra na polidez positiva, pois minimiza um FTA e tende a deixar o interlocutor em uma posição bastante confortável.

Considerações finais

Diante dos argumentos expostos, conclui-se que essa pesquisa contribuiu para a compreensão da polidez linguística, bem como a importância. Nesse contexto, os objetivos foram alcançados de modo que pudemos analisar a polidez linguística nas conversações espontâneas dos comerciantes e fregueses, além de identificar quais as estratégias de polidez realizadas por estes interlocutores. Ademais, a pesquisa fortaleceu para a ampliação das discussões sobre a polidez linguística e servirá como embasamento teórico, o qual poderá auxiliar futuros pesquisadores do campo semântico e linguístico.

Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: University Press, 1987.

CAMPOS-DE-SOUSA, Benedita Maria do Socorro de Sousa. **A Polidez em entrevistas de falantes de Língua Portuguesa de Cabo-Verde e Timor Leste**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, José Carlos. **Pragmática Linguística e didática das línguas**. Belém: Editora da UFPA, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: Princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

As interações conversacionais de jovens de comunidades quilombolas e as estratégias de preservação de face

*Nilza Maria Viana Cardoso
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa*

Introdução

Atualmente sabemos que os níveis de conversação entre as pessoas e, principalmente, no que diz respeito aos jovens são os mais variados possíveis, isto abre um leque de possibilidades para pesquisas linguísticas sobre este tipo de interação. Isso pode ser bem observado nas comunidades urbanas, mas sabemos que certas influências chegam às zonas rurais. Por este motivo, este estudo vai observar como se dá as interações conversacionais de jovens em uma comunidade quilombola da zona rural e quais as estratégias de preservação da face são utilizadas por este tipo de público. De acordo com Kerbrat (2006), “[...] uma das características mais marcantes dos recentes desenvolvimentos da pragmática linguística é o interesse pelo funcionamento da polidez nas interações verbais” (KERBRAT, 2006, p. 76), pois os falantes, quando se encontram em contato uns com os outros ou em grupos, mostram instabilidades de suas faces, por este motivo faz-se necessário o uso de estratégias para preservá-las; sendo assim, utilizamos atividades dinâmicas de oralidade e entrevistas para que se pudesse analisar a face dos falantes. Portanto, o objetivo deste estudo é verificar em que medida os jovens da comunidade remanescente de quilombo São José do Icatu se preocupam com a face dos seus interactantes, tendo em vista a ocorrência ou a ausência de polidez nesse grupo social. Mais especificamente, busca-se verificar em que medida os jovens das comunidades remanescentes de quilombo da região do baixo Tocantins utilizam estratégias de preservação da face. Além

disso, é importante também verificar, através de dinâmicas, como são distribuídos os turnos interacionais na conversação dos jovens da comunidade de São José do Icatu, e identificar ainda se a maior incidência de atos polidos é atribuída a homens ou a mulheres. Como base para este estudo, adotamos como suporte as obras de Kerbrat-Orecchioni (2006), Goffman (1967), o modelo de polidez de Brown e Levinson (1987) e Galembeck (1999), o turno conversacional.

A referida pesquisa encontra-se em processo de finalização e durante esta fase já podemos apresentar dados sobre a distribuição dos turnos conversacionais, sendo observado que são distribuídos de forma simétrica e assimétrica, encontramos turnos inseridos, turnos nucleares, entre outros, sempre atendendo às dinâmicas interacionais.

Metodologia

Este trabalho está inserido no quadro teórico da Pragmática e da Sociolinguística Interacional. Tal temática é considerada um elemento essencial para a instauração de uma interação conversacional eficiente, uma vez que busca estabelecer o equilíbrio e manter uma suposta harmonia entre os interagentes da conversação. A realização da coleta desse corpus foi motivada pelo projeto “A (im) polidez na conversação de comunidades quilombolas do baixo Tocantins”, coordenado pela profa. Dra. Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa.

Esta pesquisa é descritiva, de cunho interpretativo, uma vez que se busca verificar em que medida os jovens da comunidade remanescente de quilombo São José do Icatu se preocupam com a face dos seus interactantes, tendo em vista a ocorrência ou a ausência de polidez nesse grupo social, o que foi analisado por meio de gravações das dinâmicas aplicadas, bem como de entrevistas feitas com cada jovem, tentando justificar certas escolhas linguísticas dos participantes dessa interação.

Para melhor organizarmos os resultados e mantermos o sigilo quanto aos informantes, denominaremos de Informante Jovem Feminino (IJF) e Informante Jovem Masculino (IJM). O processo

de coleta de dados se deu no período de 29 de outubro a 14 de novembro de 2020.

Inicialmente o projeto visava reunir 06 (seis) grupos de 05 (cinco) participantes cada, totalizando um total de 30 participantes, a faixa etária inicialmente era de 15 a 25 anos, porém, devido à pandemia oriunda do covid-19 e por estarem suspensas as atividades que pudessem gerar aglomerações, esse total foi reduzido para 01 grupo, contando com 09 (nove) jovens dessa comunidade, e a faixa etária alterada para 17 a 29 anos, pois acreditamos que a idade não define a categoria jovem e sim a identificação de cada um.

A coleta de dados foi realizada na própria comunidade onde os jovens residem. O processo para coleta dos dados sofreu alterações, já que a pandemia ocasionada pelo coronavírus modificou a rotina de diversos processos de interação, pois, a partir desse momento, não eram recomendadas reuniões com mais de 10 (dez) pessoas e procedimentos como usar álcool gel e máscara passaram a ter funções primordiais como forma de evitar a contaminação.

Por estes motivos foi necessária a alteração do número de encontros, do número de informantes e do local das reuniões como vimos anteriormente.

Inicialmente fizemos um primeiro contato com os coordenadores da Associação de Quilombolas da Comunidade para solicitar autorização para a pesquisa do corpus desta pesquisa. Em seguida, foi feito um convite individual aos moradores da Vila de Icatu, sendo que tudo se deu dentro dos padrões que o momento pedia como uso de máscara, álcool gel e mantendo distanciamento social. Finalmente se deu o momento da realização da coleta de dados, onde 09 jovens se fizeram presentes, sendo 03 informantes femininos e 06 informantes masculinos.

O local escolhido para este encontro era amplo e permitia que o distanciamento social fosse mantido. Para darmos início ao processo de coleta de dados todos os informantes receberam um termo de consentimento, para que pudessem ler e autorizar a pesquisa através da assinatura do termo. Em seguida todos receberam um questionário a respeito do perfil sociocultural dos informantes.

Em seguida deu-se a aplicação da dinâmica conhecida como “troca de papéis” e, por fim, deu-se a entrevista, sendo que cada jovem recebeu um questionário com questionamentos como: Quais os maiores legados deixados pelo movimento de quilombos? O que você acha da educação no município de Mocajuba? Você acha que melhorar a qualidade da educação deve ser prioridade do governo? Entre outras.

Estudos sobre a polidez

Quando falamos em polidez, a primeira ideia que nos vem à mente refere-se a ter bons modos, ser cortês, elegante, ou seja, ser bem educado. No campo da pragmática polidez é um termo usado na sociolinguística e na análise da conversação, para se referir a estratégias usadas para promover a harmonia nas interações. Em todo o mundo costuma-se cumprimentar as pessoas e em cada lugar esse ato é realizado de várias maneiras, como um aperto de mão que é a forma mais utilizada no Ocidente, um ou dois beijinhos no rosto como o brasileiro costuma fazer, sinal de reverência mais utilizado no Japão, entre outros tantos são considerados um ato de polidez, geralmente a maneira como as pessoas se cumprimentam revela a visão e o respeito que elas têm do/pelo outro. Não podemos deixar de mencionar que as regras de polidez variam sensivelmente de uma cultura para outra (KERBRAT, 2006, p.138), pois o que pode ser considerado polidez para uns pode não ser para outros.

Para Kerbrat-Orecchioni, o modelo de polidez de Brown e Levinson (2011 [1987]) diz respeito à universalidade da teoria, pois o que pode ser considerado em determinada cultura nem sempre é correspondente em outra. Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 39-40) compreende a polidez como um fenômeno universal, na medida em que toda a sociedade dispõe de comportamentos que possibilitam a harmonia entre os interlocutores, mesmo com os riscos inerentes a interações, isto é, os princípios da teoria da polidez são universais, assim, segundo a autora, o que varia de uma sociedade para a outra são as formas de expressar a polidez.

Outra discordância entre os autores diz respeito à divisão entre imagem negativa e imagem positiva, principalmente no que se refere aos conteúdos atribuídos à imagem negativa. Para Kerbrat-

-Orecchioni (2004), o problema está na base do modelo, no conceito de imagem incorporado por Brown e Levinson (2011 [1987]) a partir da noção de território proposta por Goffman (1967). Segundo a autora, a terminologia adotada – imagem positiva ou face positiva e imagem negativa ou face negativa – provoca interpretações equivocadas, uma vez que são postas uma em oposição à outra, quando na verdade representam um complemento entre esses dois aspectos da identidade social.

Mesmo que Kerbrat-Orecchioni aponte algumas divergências no modelo de Brown e Levinson, a autora reconhece que tais discordâncias não invalidam o poder teórico descritivo do modelo proposto, pois este pode ser ampliado e aperfeiçoado.

Os atos de ameaça à face e as estratégias de polidez

Brown e Levinson (1987) denominaram de Atos de Ameaça à Face (AAF) – em inglês “*Face Threatening Acts*” – a todas as atitudes que possam ameaçar tanto a face positiva como a face negativa dos indivíduos. Para os autores, “a crítica” é o exemplo mais clássico de ameaça à face positiva. Citam ainda que, numa interação, os indivíduos são constantemente influenciados por três fatores: o poder do falante sobre o ouvinte; a distância social entre eles; o grau de imposição envolvido no ato de ameaça à face. Em função desses fatores, o falante poderá optar por uma das seguintes ações:

- A. Realizar o AAF, com grau máximo de eficiência, demonstrando claramente suas intenções;
- B. Não realizar o AAF;
- C. Realizar o AAF, com estratégias de reparação à face do outro que amenizem a ameaça;
- D. Realizar o AAF indiretamente.

Se optar por realizar o Ato de Ameaça à Face, com ação de reparo à face do interlocutor, o falante, conscientemente ou não, deverá lançar mão das chamadas estratégias de polidez (positivas e negativas), com o intuito de garantir a preservação das faces do ouvinte.

As estratégias de polidez positivas visam resguardar a face positiva do ouvinte, satisfazendo, assim, a autoimagem que este reivindica para si. Já as estratégias de polidez negativas são realizadas com a finalidade de salvaguardar a face e os interesses da face negativa do interlocutor, que, como já foi mencionado, refere-se ao desejo deste de preservar seu espaço pessoal e sua liberdade de ação, sem sofrer interferências em seus percursos naturais.

Kerbrat e a análise da conversação

As primeiras páginas da obra *Análise da Conversação* (2006) tratam de conceitos relacionados à noção de interação nas conversações. Segundo a autora, “[...] o exercício da fala implica uma interação”, o que significa dizer que há trocas e influências no contato com o outro. Nesse sentido, o exercício da fala implica uma interação – falar é trocar, e mudar na troca (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8), portanto, é necessário que os interactantes estejam engajados e que manifestem para que a comunicação seja efetiva. É importante que o envolvimento nas interações esteja ligado ao compartilhamento, pois as crenças, valores, costumes e os aspectos inconscientes são responsáveis pela aceitação no processo conversacional. Portanto, o engajamento nas interações ocorre e às conversações não surgem do acaso, elas são motivadas por fatores políticos, sociais, econômicos, religiosos e até de ordem inconsciente.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), os interactantes exercem influência um sobre o outro, no caso de falha do falante e, no caso de falha do ouvinte, e um bom exemplo dessas “influências mútuas”, exercidas pelos interactantes, é o fato de que eles ajustam, coordenam, harmonizam permanentemente seus respectivos comportamentos: “Chamamos **sincronização interacional** o conjunto desses mecanismos de ajustes, que intervêm em todos os níveis do funcionamento da interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 11, *grifo da autora*).

A autora, afirma também que “[...] os meios pelos quais os membros de uma sociedade podem interagir são extremamente diversos, e nem sempre de natureza linguística” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 11).

É importante citar que, para Kerbrat-Orecchioni (2006), a primeira tarefa da análise das interações é: tentar fazer seu inventário e sua tipologia, a partir da natureza do lugar, do número e da natureza dos participantes, do objetivo da interação, do grau de formalidade e do estilo dos participantes.

O sistema dos turnos de fala

Dentre as características da comunicação em contexto conversacional, está o turno que se refere às vezes de fala de cada um dos interlocutores na interação, suas oportunidades de assumir o discurso e contribuir com a dinâmica conversacional. A administração da distribuição do turno de falas entre interlocutores é denominada “gestão de turno” (GALEMBECK, 1999).

Os turnos conversacionais, por sua vez, podem ser simétricos ou assimétricos, a depender do grau de formalidade e de distribuição de turnos durante a conversa: no caso dos simétricos há uma distribuição igualitária de turnos, enquanto nas interações assimétricas a vez de fala é, majoritariamente, de um dos interlocutores. Geralmente os interlocutores se alternam entre os papéis de falante e ouvinte para trocar informações a respeito de um objetivo comum. Sendo assim, cada período de fala de um dos interlocutores é considerado o seu turno conversacional, sendo finalizado quando se inicia o turno do outro interlocutor.

Uma conversação simétrica, de acordo com Galembeck (1999, p.57) é aquela na qual ambos interlocutores contribuem, de maneira efetiva, para a interação conversacional.

Análise de resultados

Após estudos de análise e discussões por meio dos questionários e entrevistas, apresentaremos uma parte dos resultados obtidos nesta pesquisa, que ainda se encontra em fase de finalização.

Para que pudéssemos analisar como se dava a interação conversacional dos jovens na Comunidade São José de Icatu, realizamos uma dinâmica conhecida como troca de papéis, onde formamos duplas e, após alguns minutos de conversa, eles puderam trocar ideias sobre suas vidas. Essa interação se deu de forma

fluente, pois, devido aos jovens morarem na mesma comunidade, eles já se conheciam, porém vimos que falar do outro sempre causa timidez, insegurança e até constrangimentos.

Devido à extensão do corpus, para que a discussão não se tornasse cansativa e de difícil compreensão pelo uso de excertos longos, selecionamos e apresentamos recortes que julgamos mais relevantes para nossa discussão.

Como se comportam a distribuição de turnos na conversação dos jovens quilombolas de São José do Icatu

Após análises dos materiais coletados como leitura do questionário individual, transcrição da dinâmica em dupla e transcrição das entrevistas individuais, apresentaremos primeiramente os resultados no que diz respeito a como são distribuídos os turnos interacionais na conversação entre os jovens.

No trecho abaixo podemos verificar exemplos de simetria conversacional na dinâmica troca de papéis que serviu como material para análise, onde os jovens desenvolvem uma conversação igualitária respeitando o objetivo da dinâmica no qual cada um deve falar do seu parceiro de conversa.

IJF01	Esse aqui é o Ecivaldo ((risos)) tem 20 anos (+) é:: sol ((apontando para outra)) namorando ((risos)) namorado com a Jeize (+) a comida preferida é açaí com qualquer coisa e:: terminou o ensino médio (+) participa sempre que possível dos movimentos que tem aqui na comunidade, jogador de futebol ((falou com deboche)) também eu acho (+) perna de pau ((risos)) e:: (+) que mais (++) é isso eu acho (++) FILHO da Vanderlina com (+) e é meu....
IJM02	Bom essa aqui é minha prima Jaciane Correa (+) tem vinte (+) e:: três anos (+) a comida preferida dela é açaí com qualquer coisa também e sempre que a gente precisa ela tá aqui nos movimentos (+) que tem na comunidade como encontro de jovens (+) e algumas coisas relacionadas ela tá participando e é isso ((risos)).

Na conversação assimétrica, segundo Galembeck (1999, p. 57-58), um dos interlocutores se torna secundário, com intervenções episódicas com relação ao tópico conversacional, que é de-

envolvido pelo outro interlocutor. É importante expor o conceito de intervenções neste momento, uma vez que as falas dos turnos tanto podem ser consideradas possuindo valor referencial (desenvolvimento do tópico do diálogo entre os interlocutores, ocorrente na conversação simétrica), como também de acompanhamento, indicando que o interlocutor está seguindo as palavras de seu interlocutor (aham, certo, ahh, uhum), ocorrente na conversação assimétrica.

No trecho abaixo, veremos exemplos de uma conversação assimétrica, ocorrida em entrevista individual.

ENTR	Vamos continuar nosso trabalho de:: pesquisa nossa entrevista agora com você:: o que foi o movimento de quilombo?
IJF02	Eu ainda não estudei sobre isso
ENTR	Sobre os quilombos? Hum, hum, tá!
IJF02	É::: ainda não sei muito bem.
ENTR	Unh tá (+) a gente pode continuar. Quais são os maiores legados deixados por esse movimento (+) tu já ouviste falar?

Podemos verificar a assimetria de forma bem acentuada, no que diz respeito à fala do entrevistador, pois a informante parece não ter conhecimento sobre o assunto apresentado, respondendo resumidamente os questionamentos, sendo que o entrevistador tenta fazer com que o informante não se sinta constrangido.

Abordaremos também os diferentes tipos de turnos, que de acordo com Galembeck, classificam-se em turnos nucleares e inseridos.

Segundo o autor, turno nuclear é aquele que “[...] possui valor referencial nítido, ou seja, que veicula informações” (1999, p. 61), ou seja, é no turno nuclear que o tópico conversacional será efetivamente desenvolvido. Já o turno inserido não desenvolve o tópico conversacional. Isso porque, segundo Galembeck (1999 p. 61), “[...] a função principal dos turnos dessa modalidade não é a transmissão de conteúdos informativos, mas a indicação de que um

dos interlocutores monitora as palavras do seu parceiro conversacional”.

Abaixo, veremos exemplos dos dois turnos.

Turno nuclear	IJF01 - Sim eu acho que (+) o ensino particular além de ter mais vantagens que o ensino público (+) ele oferece mais oportunidade por que a gente acha que a gente tem oportunidade por a gente ser negro e ter cota mais realmente eles têm mais oportunidade porque (+) ((fazendo gesto com a mão)) tem dinheiro né e a gente.
Turno inserido	ENTR - Legal que bom (+)

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, comprometemo-nos a verificar em que medida os jovens da comunidade remanescente de quilombo São José do Icatu se preocupam com a face dos seus interactantes, tendo em vista a ocorrência ou a ausência de polidez nesse grupo social, tendo como objetivos mais específicos verificar em que medida os jovens das comunidades remanescentes de quilombo da região do baixo Tocantins utilizam estratégias de preservação da face; sendo importante também verificar através de dinâmicas como são distribuídos os turnos interacionais na conversação dos jovens da Comunidade de São José do Icatu; identificar ainda se a maior incidência de atos polidos é atribuída a homens ou a mulheres.

Como primeiros resultados, apresentamos os dados sobre como os turnos conversacionais são distribuídos durante o processo conversacional entre eles.

Confirmando os conceitos de Galembeck (1999) que os turnos podem ser verificados em diferentes tipos de fala, como vimos na dinâmica e nas entrevistas, apresentando uma distribuição de modo sistemático.

Vimos exemplos de turnos simétricos, assimétricos, nucleares e inseridos, assim como veremos outro exemplo em outro momento da pesquisa.

Este estudo tem nos mostrado que os jovens interagem muito bem uns com os outros e que as mídias sociais influenciam diretamente mesmo uma comunidade quilombola distante da área urbana, pois eles não têm dificuldade de comunicação e conseguem se adaptar a todos os métodos aplicados durante a pesquisa.

Como a pesquisa encontra-se em fase de finalização, em breve teremos mais resultados sobre em que medida os jovens das comunidades remanescentes de quilombo da região do baixo Tocantins utilizam estratégias de preservação da face, assim como identificaremos ainda se a maior incidência de atos polidos é atribuída a homens ou a mulheres.

Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAMPOS-DE-SOUSA, Benedita Maria do Socorro de Sousa. **A Polidez em entrevistas de falantes de Língua Portuguesa de Cabo-Verde e Timor Leste**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GALEMBECK, Paulo. O turno conversacional. *In*: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: essai on face-to-face behavior**. New York: Doubleday Anchor, 1967.

GUIMARÃES, Sílvia Bragatto. **A construção de face e a (im)polidez linguística em entrevistas de *Veja***. Universidade Federal do Espírito Santo.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2002.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

O alteamento da vogal /o/ em posição pretônica no falar popular de Baião

*Eliúde Constância de Medeiros Miranda
Jeisimar Conceição Corrêa Lopes
Benedita Maria do Socorro Campos*

Introdução

O alteamento das vogais médias em contexto pretônico é um fenômeno que se percebe imediatamente ao escutá-lo no dia a dia. Assim, pesquisas sobre esse tema vêm sendo, crescentemente, desenvolvidas nos últimos anos com diversos especialistas, com as mais variadas abordagens e a utilização de diferentes linhas teóricas, mostrando assim sua importância.

Antenor Nascentes (1953), Antonio Houaiss (1958), Serafim da Silva Neto (1960), Joaquim Mattoso Câmara (1953; 1972; 1977), Leda Bisol (1981), Dinah Callou e Yone Leite (1986-1991) e Myrian Barbosa (1991) são estudiosos clássicos sobre o assunto. Modernamente, muitos outros trabalhos têm sido feitos, especialmente com o uso de programas computacionais de análise acústica e de variação linguística.

Todavia, ainda há carência de pesquisas sobre o comportamento das vogais médias pretônicas em algumas regiões do país e, por isso, é necessário tratar mais sobre esse tema. É fundamental elaborar, cada vez mais, estudos relacionados à realização da pretônica para o reconhecimento de nossa diversidade linguística e para o desenvolvimento do ensino de língua materna apropriada ao contexto linguístico real do aluno.

O foco desta pesquisa recai sobre a realização variável da vogal média pretônica /o/ no falar popular dos baionenses. Por isso, procuraremos destacar apenas os resultados que se referem a essa vogal.

O fenômeno em questão é abordado sob a perspectiva quantitativa. A variável dependente aqui definida trata da presença ou ausência de elevação da vogal pretônica /o/, como, por exemplo, em (comida) que sobe ou não para (cUmida), assim como em (con-dição) que sobe ou não para (cŨdição).

Metodologia

Neste trabalho, utilizou-se uma amostra constituída por 8 informantes do município de Baião, que foram distribuídos de forma equilibrada em função das variáveis sociais controladas: faixa etária (26 a 45 anos e 46 anos em diante); escolaridade (Ensino Fundamental e Médio) e sexo (masculino e feminino). Segue o quadro abaixo:

Faixa Etária	Escolaridade	Gênero
De 26 a 45 anos (4)	Ensino Fundamental (2)	Masculino (1)
		Feminino (1)
	Ensino Médio (2)	Masculino (1)
		Feminino (1)
Acima de 46 anos (4)	Ensino Fundamental (2)	Masculino (1)
		Feminino (1)
	Ensino Médio (2)	Masculino (1)
		Feminino (1)

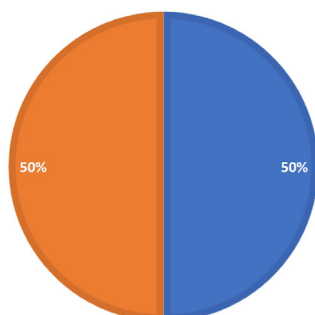
Fonte: Elaborada pelos autores do trabalho.

Decidiu-se trabalhar com as entrevistas do tipo diálogo, abordando questões que envolvem a comunidade, pelo fato de o objeto de estudo ser um fenômeno fonético, o que exigiria registros claros, onde o inconveniente da sobreposição de vozes não ocorresse constantemente, e também porque, nesse contexto, o informante exerceria o mínimo controle consciente sobre o fenômeno.

O levantamento dos dados foi realizado transcrevendo-se, foneticamente, as expressões contendo a vogal pretônica /o/. E a análise foi feita a partir dos dados obtidos no *software* Goldvarb. Com a transcrição dos dados contendo a variável dependente, obtiveram-se **152** ocorrências do fenômeno estudado.

PERCENTUAL DE ALTEAMENTO

■ Presença do Alteamento ■ Ausência do Alteamento



Análise e discussão

Nesta seção, descrevemos, detalhadamente, os procedimentos realizados com o programa GoldVarb nas rodadas geradas para a regra de alteamento. Em nossa coleta de dados, obtivemos, ao todo, 152 ocorrências, sendo que destas 76 (50%) são da vogal média não alteada e 76 (50%) são da vogal alta. No gráfico, podemos visualizar melhor essa distribuição em números percentuais.

Para a análise dos resultados obtidos no *Goldvarb*, foram levados em consideração fatores linguísticos: Morfológicos (tabela 1) e Tonicidade (tabela 2). E os fatores extralinguísticos que serão abordados no decorrer do estudo.

Tabela 1.

Categoria	Aplicação	Percentual	Exemplo
Verbo	48/92	42%	Até a terceira e não [cŨ'tinuei] mais...
Pronome	3/4	75%	Tentaram vir pra cá [cU'migo]...
Substantivo	20/48	41%	
Numeral	1/2	50%	Eu não queria menos de [quatrU'cêtus]...
Adjetivo	4/6	66.7%	Pra [gUverna'dor], pra deputado...

Nesta tabela morfológica, percebe-se que, em relação ao verbo, foi a maioria dos casos ocorridos. Onde de 98 casos de presença do verbo, em 48 se realizou o alteamento da vogal /o/, totalizan-

do 42% do mesmo. Outro caso muito ocorrido foi o substantivo com um total de 48 casos, mas tendo presença do alteamento 20 realizações, totalizando assim 41%.

Tabela 2: A influência da tonicidade silábica

Tonicidade	Aplicação	Percentual	Exemplo
Oxítona	35/69	50.7%	Naquela época [mU'reu] muita mulher...
Paroxítona	41/83	49.4%	Tentaram vir pra cá [cU'migo]...

Fonte: Elaborada pelos autores do trabalho.

Percebemos aqui que há um grande equilíbrio do alteamento do /o/ na tonicidade, tanto para presença ou ausência. Com maior caso de paroxítonas, totalizando 83 casos, mas apenas 41 ocorreram o fenômeno estudado.

Outros fatores que relevamos neste trabalho foram os extralinguísticos. Divisão essa que foi de fundamental importância para apontar, na sociedade, onde ocorre a maioria dos casos. Descritos nas tabelas a seguir.

Tabela 3: Fixa etária do informante

Faixa Etária	Aplicação	Percentual	Exemplo
De 26 a 45 anos	21/47	44.7%	Mais [pUli'ciais] né...
Acima de 46 anos	55/105	52.4%	Se eu [preUcu'pava]...

Aqui percebemos que houve uma maior ocorrência do fenômeno nos indivíduos acima de 46 anos, pois, de um total de 105 casos, onde houve a presença da vogal estuda, 55 ocorreram o alteamento, totalizando 52.4% dos casos nessa faixa etária. Enquanto que, na faixa de 26 a 45 anos, ocorreram alteamento 21 casos de um total de 47 dados analisados.

Tabela 4: A influência da escolaridade.

Escolaridade	Aplicação	Percentual	Exemplo
Ensino fundamental	49/96	51%	Da [cũmuni'dade] que tá fazendo...
Ensino médio	27/46	49%	Pra [gUverna'dor] pra deputado...

Na tabela acima, já em relação à escolaridade, percebemos que houve uma maior ocorrência no ensino fundamental. De 96 dados analisados, em 49 ocorreu o fenômeno estudado, enquanto que, no ensino médio, houve apenas 27 casos, onde o alteamento foi realizado.

Tabela 5: O sexo do informante-sujeito.

Gênero	Aplicação	Percentual	Exemplo
Masculino	22/51	43.1%	É [cũ'plicado] a situação...
Feminino	54/101	53.5%	Na minha casa não tinha [cũdi'ção]...

E, por último, o fator extralinguístico estudado, apresentado na tabela 5. Os resultados dos dados apontaram uma maior ocorrência no gênero feminino, onde, dos 101 dados analisados, em 54 casos foi realizado o alteamento do vogal, totalizando, nesse gênero, 53.5% dos dados. Enquanto que, no gênero masculino, ocorrem 22 casos de alteamento.

Conclusão

Era nosso propósito nesse trabalho examinar a elevação da vogal /o/ em posição pretônica no falar popular de Baião. A partir da análise dos dados, notamos que o fator que se mostrou mais diferenciado foi o extralinguístico. Dessa forma, o fenômeno de alçamento da vogal média pretônica se mostrou mais presente no gênero feminino, com a escolaridade ensino fundamental e na faixa etária acima de 46 anos. Logo, também foi possível observar que algumas estruturas silábicas favorecem mais o alteamento do que outras. Foram poucos dados de alteamento na vogal pretônica /o/, indicando que há uma grande variação do alteamento da realização da vogal mencionada.

As conclusões apresentadas decorrem dos resultados probabilísticos das variáveis dependentes que incidem sobre a ocorrência do alteamento da vogal pretônica /o/ no falar popular de baionenses. Espera-se que esta pesquisa sirva como referência para futuros estudos no campo linguístico, contribuindo para a expansão das investigações na região.

Referências

DIAS, M. P.; CASSIQUE, O.; CRUZ, R. C. F. O alteamento das vogais pré-tônicas ALVES, Marlúcia M. O comportamento fonológico das vogais médias em posição pretônica no dialeto de Belo Horizonte. **Estudos da Linguagem**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 21-29, 2008.

AMARAL, Luís I.C. **O abaixamento de /i/ e /u/ no português da campanha gaúcha**. 1996. Dissertação (Mestrado) – UCP, Pelotas, 1996.

ARAGÃO, M. do Socorro S. de. Aspectos fonéticos do atlas lingüístico da Paraíba - As vogais pretônicas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 9., 1994. **Anais...** Caxambu: ANPOLL, 1994. p. 833-840.

ARAÚJO, Aluiza A. **As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza**: uma abordagem variacionista. Tese (Doutorado) – UFC, Fortaleza, 2007.

BATISTI, Elisa. **Elevação das vogais médias pretônicas em sílaba inicial de vocábulo na fala gaúcha**. 1993. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 1993.

BISOL, Leda. **Harmonização vocálica**: uma regra variável. Rio de Janeiro, 1981. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

_____. Variação da pretônica. **Letras de hoje**, v. 54, p. 81-97, 1983.

_____. A vogal pretônica e a diversidade dialetal. **Ilha do Desterro**, n. 20, p. 9-18, 1988.

BORTONI, Stella Maris et al. Um estudo preliminar do /e/ pretônico. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 20, p.75-90, jan./jun. 1991.

BRANDÃO, Silvia F.; CRUZ, Maria Luíza de C.C. **Um estudo contrastivo sobre as vogais médias pretônicas em falares do Amazonas e do Pará, com base nos dados do ALAM e do ALISPA**. Disponível em: <http://www.lettas.ufrrj.br/posverna/docentes/62169-1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CALLOU, Dinah et LEITE, Yonne. As vogais pretônicas no falar carioca. **Estudos Lingüísticos e Literários**, v. 5, Salvador, 1986.

CALLOU, Dinah; COUTINHO, L. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. **Organon**, v. 5, n. 18, p. 71-78, 1991.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. As vogais médias pretônicas no Brasil: uma visão diatópica. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. (org.). **Português no Brasil: estudos fonético-fonológicos**. Londrina: Ed. UEL, 1999. p. 93-108.

CARNEIRO, Dayana R.; MAGALHÃES, José Sueli. **O sistema vocálico pretônico nas zonas rural e urbana do município de Araguari**. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4135/3082>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CELIA, Gianni Fontis. **Variação das vogais médias pretônicas no português de Nova Venécia, ES**. 2004. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em . Acesso em 28 de abril de 2021.

DIAS, M. P.; CASSIQUE, O.; CRUZ, R. C. F. O alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): uma abordagem variacionista. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 5, n. 9, ago. 2007.

FREITAS, S. As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ num falar do norte do Brasil. In: RAZKY, A. (org.). **Estudos geo-sociolingüísticos do estado do Pará**. Belém: UFPA. 2003, p. 113-126.

_____. **As vogais médias pretônicas faladas na cidade de Bragança**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

GRAEBIN, Geruza de S. **A fala de Formosa/GO: a pronúncia das vogais médias pretônicas**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HORA, Lucinda C.; MOTA, Jacyra A. A elevação das vogais médias pré-acentuadas no português brasileiro, com base nos inquéritos experimentais do ALiB. **Relatório de Pesquisa**. PIBIC/FAPESB. Salvador: UFBA, 2003.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah; MORAES, João. As pretônicas no português do Brasil: descrição acústica e variação fonológica. In: EN-

CONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 9. **Anais...** Línqüística, v. 2, Tomo II. João Pessoa: UFPB, 1995. p. 1359-1361.

LESSA, Luiza G. As vogais médias pretônicas na linguagem acreana. Monografia do Curso de Doutorado.[s.n.t.].

MAIA, Vera Lúcia M. Vogais pretônicas médias na fala de Natal. **Estudos Lingüísticos e Literários**, Salvador, v. 5, 1986.

MARQUES, Sandra M.O. **As médias pretônicas em situação de contato dialetal**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOTA, Jacyra A. **Vogais antes do acento em Ribeirópolis-SE**. 1979. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1979.

NINA, Terezinha. **Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém**. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

Análise da formação das palavras por derivação e flexão no dialeto cametaense

Darleyson Wesley da Mata Teles

Introdução

O presente artigo surgiu da necessidade de analisar e classificar palavras do Português Brasileiro, especificamente as usadas na região da cidade de Cametá, no Pará. No que diz respeito à análise dos dados para essa classificação, adotou-se um ponto de vista morfológico, ou seja, buscou-se analisar a estrutura interna da palavra.

Ao longo dessa exposição, classificaremos as palavras coletadas em flexionadas e derivadas, de acordo com o que foi estudado em sala de aula, seguindo o embasamento teórico de autores como Maria Carlota Rosa e Graça Rio-Torto.

Referencial teórico

Para uma melhor compreensão do tema deste trabalho, apresentamos os conceitos de morfologia, constituição interna e classes de palavras, flexão e derivação.

Na constituição do termo morfologia, encontram-se os elementos [morf(o)] e [logia], do grego *morphé* = “forma” e *logía* = “estudo”. Assim, em estudos linguísticos, morfologia é a parte da gramática que descreve a forma das palavras; ou ainda: “morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras” (JENSEN *apud* MONTEIRO, 2002, p. 11).

Logo, entende-se que a morfologia tem como tarefas analisar os constituintes formais das palavras e o modo como estes se organizam entre si. Para que isso venha a acontecer, é preciso identificar os constituintes, analisar as suas propriedades e compreender a

organização que pode existir entre eles para a estruturação de uma palavra ou para a sua variação.

Por constituição interna das palavras, entende-se a sua estruturação em morfemas cuja combinação serve para mudar a forma da palavra de acordo com alterações no nível de significado e da função gramatical, assim acontecendo quando há variação flexional de uma mesma palavra, sem alterar a identidade delas, e também para construir palavras. Assim acontece quando derivamos *avaliação* de *avaliar*. Neste caso, há mudança não só na forma e no significado gramatical, mas também no significado lexical. Esta alteração leva a que *avaliar* e *avaliação* não sejam duas formas da mesma palavra, mas duas palavras distintas.

As classes de palavras são constituídas com base nas formas que assumem, nas funções que exercem e, eventualmente, no sentido que expressam. A classificação das palavras deve basear-se primariamente na forma, isto é, nas oposições formais ou mórficas que a palavra pode assumir para certas categorias gramaticais, o que se chama flexão, ou para criação de novas formas, o que se chama derivação.

A morfologia flexional trata da constituição interna da palavra, estudando as suas variações formais, por exemplo, as formas *gato/gatos*, *adorou/adoraram*. Essa situação ocorre quando se mantém o mesmo lexema, alterando o seu formato, ou seja, a forma de palavra com a intenção de adequá-la ao contexto sintático, obtendo-se assim diferentes palavras gramaticais. A flexão não altera a categoria lexical da palavra, nem a sua semântica lexical.

A morfologia derivacional trata da constituição interna de palavras diferentes, estudando as variações formais e semânticas que permitem construir palavras a partir de outras, como *avaliação* a partir de *avaliar* ou com *contentamento* a partir de *contentar* e este verbo a partir do adjetivo *contente*.

Essa situação ocorre quando se forma outro lexema a partir do primeiro, obtendo-se dois lexemas distintos. A derivação altera, em geral, a categoria lexical da palavra, bem como a sua semântica. Como tal, uma palavra derivada de outra não pode ocorrer no mesmo contexto ou mantendo a significação da primeira.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza aplicada e abordagem qualitativa. Além disso, para fomentar o trabalho foi utilizada também a pesquisa de cunho bibliográfico. Com base na perspectiva do desenvolvimento deste artigo, sobre a formação das palavras por meio de derivação e flexão no dialeto cametaense, o instrumento utilizado foi o gravador de voz de um aparelho telefônico portátil, para captar a voz dos falantes que participaram desta pesquisa. Os resultados são apresentados conforme o relato de cada entrevistado, na qual foram destacadas frases e, conseqüentemente, as palavras, para tal análise.

Para a coleta das palavras, incentivaram-se os informantes a contarem lendas e histórias locais, e, ao contarem essas histórias, eles se sentiam mais à vontade para produzir as variantes do dialeto cametaense. Após isso, as palavras foram categorizadas em: flexionadas e derivadas, classificando também em estrutura, raiz, sufixo, radical, vogal temática (v.t.), flexão de gênero (fl. gên.) e flexão de número (fl. núm.).

A coleta dos dados deu-se em dois períodos, o primeiro no dia 09 de dezembro de 2019, onde foram entrevistadas quatro pessoas, ambas mulheres, de idade entre 19 e 46 anos, e essa coleta ocorreu na casa de uma das entrevistadas, e a outra na casa das outras duas contribuintes. O segundo período ocorreu no dia 10 de dezembro de 2019, dia esse em que apenas uma pessoa foi entrevistada, do sexo masculino, faixa etária de 45 anos, e a coleta ocorreu na residência do depoente.

A partir das palavras escolhidas, iniciou-se o processo de análise uma a uma, e as classificações de acordo com os critérios morfológicos expostos em sala de aula. Vale ressaltar que, após as análises, as palavras foram contextualizadas dentro de frases, para uma melhor compreensão de cada fenômeno. Frases essas, ditas pelos entrevistados. Ressalva-se que, após orientações, decidiu-se escolher outras palavras mais adequadas à proposta da pesquisa. Por isso, houve um novo momento de gravação no dia 17 de dezembro de 2019, com uma mulher, na faixa etária dos 55 anos, e o local da gravação foi na casa dela.

Apresentação e análise dos dados

Tabela 1 – Palavras destacadas dos dados coletados

POR DERIVAÇÃO	POR FLEXÃO
misurenta	gitito
visagento	velhinho
eternidade	igarapezinho
rebarbada	finadas
atiçando	

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Palavras por derivação

“A tua tia é muito *misurenta*”

ESTRUTURA	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FL.GÊN.	FL.NÚM.
<i>misur+ent+a+Ø</i>	<i>misur-</i>	<i>-ent-</i>	<i>misu- rent-</i>	<i>Ø</i>	<i>-a</i>	<i>Ø</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

“O papai falava que aqui era muito *visagento*”

ESTRUTURA	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FL.GÊN.	FL.NÚM.
<i>visag+ent+o+Ø</i>	<i>visag-</i>	<i>-ent-</i>	<i>visagent-</i>	<i>-o</i>	<i>Ø</i>	<i>Ø</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Ao analisar as palavras *misurenta* e *visagento*, percebe-se que são palavras que derivam de outras, sem perder a essência do seu significado. *Misurenta* deriva-se de *mesura* que tem como significado, segundo a cultura cametaense, algo relacionado a fantasmas, assombrações e/ou alma penada. Entende-se, então, por *misurenta* a pessoa que acredita ou vê *misura*. Que pode ser também um sinônimo de *visagem*, palavra que originou a expressão *visagento*, que pode ser um local em que ocorre a aparição de visagens, ou a mesma significância de *misurenta*. Vale ressaltar, que por serem expressões regionais não há conceitos gramaticais prontos e aca-

bados, e tal interpretação deu-se através das conceituações dos falantes. Dessa forma, levando em consideração o morfema **sufixal -ent-**, infere-se que tal formação levou em consideração esses morfemas, que exprimem ideias de adjetivação, para a formação dessas palavras.

“Ele demora uma *eternidade* pra se arrumar”

ESTRUTURA	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FLEX.NÚM.
<i>etern+idad+e+Ø</i>	<i>etern-</i>	<i>-idad-</i>	<i>eternidad-</i>	<i>-e</i>	<i>Ø</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

A palavra *eternidade* tem como palavra-origem eterno. Devido à mudança na classe gramatical, de adjetivo/adverbo, podendo ser também substantivo, tornando-se, integralmente, substantivo, ela ficou classificada como derivacional. Na frase, tem como significado a intensidade na demora da pessoa para a realização de determinada ação. Analisando o morfema sufixal *-idad-*, que são sufixos que formam substantivos, conseguimos classificar a palavra como derivacional.

“Naquele tempo eu era muito *rebarbada*”

ESTRUTURA	PREFIXO	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FL.GÊN.	FL.NÚM.
<i>re+barb+ad+a+Ø</i>	<i>re-</i>	<i>-barb-</i>	<i>-ad-</i>	<i>rebarbad-</i>	<i>Ø</i>	<i>-a</i>	<i>Ø</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Analisando a palavra, podemos notar que sua origem vem de *rebarba*, palavra essa classificada como substantivo, e quando derivada para *rebarbada* tem em sua forma características de um adjetivo, tornando-se uma palavra derivacional. Ela possui em seu significado, algo ou pessoa, que está revoltada com determinada situação, podendo ser também um sinônimo de rebeldia. Sua aplicação na frase explicita tal consideração. Analisando o morfema sufixal *-ad-*, que são sufixos que formam substantivos, conseguimos classificar a palavra como derivacional.

“Ele ficava me *atiçando* toda hora”

ESTRUTURA	RAIZ	V. T.	RADICAL	DESIN.
<i>atiç+a+ndo</i>	<i>atiç-</i>	<i>-a-</i>	<i>atiça-</i>	<i>-ndo</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Vemos aqui outra palavra usada recorrentemente no dialeto cametaense, que tem como conceituação a seguinte abordagem: *atiçar*, referente à provocação, ou seja, quem está *atiçando* é uma pessoa que tem o intuito de provocar outra pessoa ou alguma coisa. Como exposto, vimos que uma deriva da outra, tornando-se, assim, classificada nas palavras derivacionais. Analisando o morfema sufixal *-ndo*, que são desinências usados na formação de vocábulos derivados de verbos, conseguimos classificar a palavra como derivacional.

Palavras por flexão

“O cordão é *gitito*”

ESTRUTURA	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FLEX.GÊN.	FLEX.NÚM.
<i>git+it+o+Ø</i>	<i>git-</i>	<i>-it-</i>	<i>gitit-</i>	<i>-o</i>	<i>Ø</i>	<i>Ø</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Aqui há uma palavra que não se encontra nos dicionários de gramática, e sua conceituação leva em consideração, seu uso nas aplicações em frases, ditas pelos falantes da região de Cametá. Com isso, *gitito* é uma flexão de gito, que se refere a algo pequeno, e *gitito* passa a ser uma expressão que explicita algo menor que o gito, funcionando como uma flexão de quantidade. Analisando o morfema sufixal *-it-*, que é um sufixo que indica o grau diminutivo dos nomes, conseguimos classificar a palavra como flexional. Infere-se então, que tal formação levou em consideração esses morfemas para o surgimento dessa palavra.

“Dos *velhinho*, mãe, do posto”

ESTRUTURA	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FLEX.GÊN.	FLEX.NÚM.
<i>velh+inh+o+Ø</i>	<i>velh-</i>	<i>-inh-</i>	<i>velhinh-</i>	<i>-o</i>	<i>Ø</i>	<i>Ø</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

“É lindo o *igarapezinho* que tem lá”

ESTRUTURA	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FL.GÊN.	FL.NÚM.
<i>igarape+zinh+o+Ø</i>	<i>igarape-</i>	<i>-zinh-</i>	<i>igarapezinh-</i>	<i>-o</i>	<i>Ø</i>	<i>Ø</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Ambas as palavras possuem a mesma terminação, sendo assim, essa análise será referente às duas. As palavras destacadas têm como finalidade expressar que determinada coisa/pessoa é pequena, por exemplo, em *igarapezinho*, está alegando que há um *igarapé* pequeno. Sendo assim, analisando o morfema sufixal, *-zinh-*, que é um sufixo que indica o grau diminutivo dos nomes, conseguimos classificá-las como flexionais. Vale destacar que algumas palavras terminadas em *-zinh-* podem ser classificadas tanto de derivação quanto de flexão, pois, podem expressar uma forma de afetividade, como também podem ser referentes a uma expressão de grau diminutivo, de acordo com Rosa (2011).

“Nessa hora que eu enxerguei as *finadas*”

ESTRUTURA	RAIZ	SUFIXO	RADICAL	V. T.	FL.GÊN.	FL.NÚM.
<i>fin+ad+a+s</i>	<i>fin-</i>	<i>-ad-</i>	<i>finad-</i>	<i>-a-</i>	<i>Ø</i>	<i>-s</i>

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Analisando a palavra em seu uso, tem como explicação o fato de estar se referindo a pessoas que já morreram, no caso o plural de *finada*, que seria sua palavra primitiva. Mas, analisando o morfema sufixal *-ad-*, que é um sufixo que indica a formação de adjetivos, vai de frente com a aplicação nessa frase, pois, vemos que, na frase, ela está funcionando como substantivo. Então, levando em consideração isso, ela foi classificada como flexional.

Considerações finais

Com base nos dados expostos, torna-se notório que este trabalho contribui para uma melhor compreensão quanto ao processo de formação de palavras, especificamente as usadas na região de Cametá (PA), e, além disso, nos faz entender como falantes não letrados, por exemplo, conseguem formar novas palavras gramaticais bem particulares da localidade por meio dos processos de derivação e flexão. Desse modo, não há motivos para julgamentos maliciosos quanto às palavras que são usadas na região, vale dar ênfase que essa formação não é exclusiva desse grupo de falantes. Por fim, conclui-se que as palavras no dialeto cametaense não são formadas de maneira aleatória, suas formações levam em consideração os critérios morfológicos do Português Brasileiro, e, embasado nesses critérios, podemos compreender e entender como ocorrem o surgimento dessas palavras.

Referências

MARGOTTI, Felício Wessling; MARGOTTI, Rita de Cássia Melo. **Morfologia do Português**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. Fortaleza: EDUFC, 1987.

RIO-TORTO, Graça; et. al. **Gramática Derivacional do Português**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

Expressões dêiticas e suas relações pragmáticas em tirinhas

Antonio Cleber Santana Alves

Elvis Valente Cavalcante

Erick Júnior Mendes Lopes

Felipe Mendes Viana

Mateus Caldas Machado

Introdução

O presente artigo investiga os fenômenos dêiticos em vários contextos pragmáticos a partir do gênero tirinhas. Para isso, abordaremos os conceitos de *dêixis* com relação aos fenômenos associados aos exemplos no decorrer do trabalho.

Como objetivo principal deste trabalho, buscamos demonstrar, através de uma releitura pragmática, que as tirinhas, gênero jornalístico bastante difundido entre a sociedade, pode se qualificar muito mais do que um objeto de entretenimento e humor, mas também como ferramenta para o desenvolvimento dos métodos de leitura. E, para tal, iremos explicitar alguns fenômenos pragmáticos presentes em suas construções, dando ênfase à *dêixis* e sua função na construção das enunciações presentes nessas histórias em quadrinhos de faixa única.

Por último, identificamos as possíveis estratégias de compreensão do gênero tirinha no âmbito pragmático, além de descrever, a partir de indícios linguísticos, extralinguísticos e imagéticos, os mecanismos dêiticos utilizados na valorização das estratégias de leitura no gênero tirinha, e demonstrar os caminhos de interpretação e releituras dele, por meio da análise e reflexão dos discursos construídos nos exemplos que apresentaremos no decorrer do trabalho.

Fundamentação teórica

A dêixis é um termo grego que tem como significado apontar ou indicar. São fenômenos que ocorrem nas relações entre língua e contexto, expressões que ainda que possuam conteúdo semântico, mesmo quando soltas de uma enunciação, só conseguem sentido completo quando utilizados no contexto adequado. As expressões dêiticas englobam os verbos, é o caso de levar, vir ou trazer; e advérbios como ontem, hoje e amanhã. Também podem ser pronomes pessoais, como “eu, você, nós e vocês” e demonstrativos, como o “este, esse, aqueles ou aquelas”. Em relação a dêixis, Levinson (2007, p. 65) dizia que:

Essencialmente, a dêixis diz respeito às maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do contexto da enunciação ou do evento de fala e, portanto, também diz respeito a maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise desse contexto de enunciação.

Partindo dessas características, é importante dizer que os dêiticos são classificados de cinco modos: dêixis de pessoa; dêixis de lugar; dêixis de tempo; dêixis de discurso e dêixis social. Através deles, podemos apontar e referenciar dependendo do contexto pragmático as várias pessoas da enunciação, bem como o tempo e o espaço de sua ocorrência. A partir dessa perspectiva, podemos identificá-los e classificá-los de acordo com o que será dito no discurso. Mesmo assim, é importante levarmos em consideração outros aspectos no que diz respeito às tipologias dos dêiticos, aspectos esses que são bem desenvolvidos por meio de outros estudos, que podemos analisar na seguinte citação no que fala sobre os tipos de dêixis:

A identidade dos interlocutores na situação de comunicação, coberta pelo termo dêixis de pessoa; o lugar ou lugares nos quais esses indivíduos estão localizados, para os quais temos o termo dêixis de lugar; o tempo em que se dá o ato comunicativo – para isto precisamos distinguir o “encoding time”, o tempo no qual a mensagem é enviada, do “decoding time”, o tempo no qual a mensagem é recebida – os dois juntos estão sob o título de dêixis de tempo; a matriz de material linguístico

de que faz parte o enunciado, isto é, as partes precedentes e consequentes do discurso, a que nós nos referimos como dêixis discursiva; e os relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação, que determinam, por exemplo, a escolha dos níveis discursivos honoríficos ou polidos, ou íntimos ou insultantes, etc., que podemos agrupar todos sob o termo dêixis social (FILLMORE, 1971, p. 39).

Através disso, pontuaremos em nosso trabalho o contexto pragmático que ocorrem nas tirinhas, essas, por sua vez, são elementos constantes em nosso dia a dia; e das quais, consequentemente, tiramos alguma lição, pois se refere, na maioria das vezes, a um gênero humorístico que retrata algum fato referente aos valores sociais. Dentro dessa perspectiva, damos mais ênfase às dêixis consideradas tradicionais, das quais encontramos mais exemplos nas referidas tirinhas.

Dêixis de lugar ou espaço

A dêixis de lugar faz referência à localização no espaço onde o discurso é realizado, ou a posição de objetos e lugares citados no mesmo:

[...] a dêixis de lugar ou espaço diz respeito à especificação de localizações aos pontos de ancoragem no acontecimento discursivo. A importância das especificações de localização em geral pode ser avaliada pelo fato de que parece haver duas maneiras básicas de fazer referência aos objetos – descrevê-los ou nomeá-los, por um lado e localizá-los, por outro (LYONS, *apud* LEVINSON, 2007, p. 97).

Dêixis de tempo

Faz referência ao momento em que o enunciado é produzido, ou seja, situa o tempo em que o falante está realizando a enunciação, “[...] podem ser usadas à maneira de um calendário para localizar acontecimentos no tempo absoluto, ou pelo menos, a algumas partes de cada ciclo natural designado como início desse ciclo” (FILLMORE *apud* ELPHEN, 1975, p. 89).

Dêixis de pessoa

Ocorre quando em determinado contexto de uso, o locutor faz referência a si mesmo ou a seus interlocutores, pode ser identificado pelos pronomes pessoais de 1.^a e 2.^a pessoa, assim como podemos constatar na seguinte citação: “[...] entretanto, o significado total dos pronomes ‘eu’ e ‘você’ só pode ser entendido em um determinado contexto de uso” (MCCLEARY; VIOTTI, 2009, p. 49).

Materiais e métodos

Neste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa, consultando fontes de informações como materiais bibliográficos, artigos e livros que envolvem o estudo da pragmática, tendo como autor base Levinson (2007). Também utilizamos algumas informações de Fillmore (1971), que fala a respeito de outros conceitos dêiticos que são estudados dentro da sociedade, no qual acrescenta aos já nomeados como tradicionais: de pessoa, tempo e lugar. Sendo assim, ele evidencia o conceito da dêixis de discurso e da dêixis social.

O nosso *corpus* de pesquisa está centrado no uso pragmático das dêixis encontradas no gênero tirinha. Dessa forma, discorreremos acerca de exemplos retirados de sites de educação e humor na *internet*, para exemplificar no contexto de discurso e situar os dêiticos de pessoa, tempo e lugar, para evidenciarmos assim as características das dêixis considerada tradicional. Tendo como temática específica o valor das tirinhas como objeto de ensino e compreensão da pragmática, selecionamos as tiras trabalhadas em específico, considerando os contextos de seus enunciados e pelos personagens serem bastante conhecidos e chamarem mais a atenção do público.

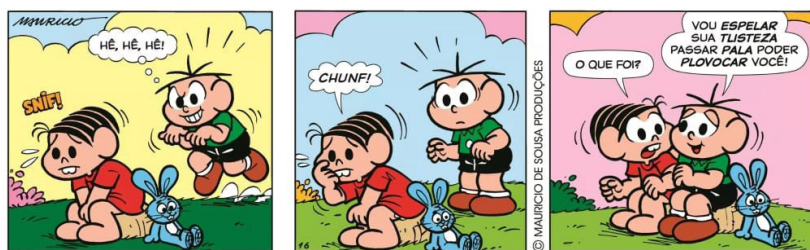
Dessa maneira, resolvemos evidenciar os fenômenos dêiticos considerados tradicionais, pois apresentam mais exemplos ilustrados. Sendo assim, consideramos que, por estar mais próximo do público, isso facilitaria de alguma forma para uma boa compreensão do que se almeja nos processos analíticos que serão mostrados no decorrer do trabalho.

Análise e discussões

A partir desse momento, verificamos os dêiticos presentes nas tirinhas selecionadas como objeto de pesquisa de nosso artigo, assim como também analisamos o contexto em que eles estão inseridos, para que assim possamos refletir sobre a importância desse fenômeno e como ele pode ser trabalhado através do gênero. A partir do processo ilustrativo, imagético e humorístico dessas sequências de quadrinhos, podemos obter um melhor entendimento em relação às dêixis, pois costumam chamar mais a atenção por se tratar de um gênero apreciado pelas pessoas. Mostramos, nos exemplos a seguir, o que diz respeito aos dêiticos de pessoa, tempo e lugar.

É importante ressaltar a precisão no desenvolvimento dessas análises, acerca do recurso utilizado como forma de estudo, visto que as tirinhas possuem um alto valor pragmático em seus enunciados. Portanto, é uma escolha que se diferencia das outras, levando em consideração que o leitor, na maioria das vezes, visa apenas o conteúdo de imagem. Dentro dessa perspectiva, o estudo nesse gênero é importante para analisarmos de fato em que contexto acontece o processo de enunciação e, principalmente, como classificá-los.

Tirinha 1: Exemplo de tira (detalhes no texto)



Fonte: <http://caroldiversidade.blogspot.com/2019>.

Dêixis de pessoa: os dêiticos de pessoa usados na enunciação acima são os pronomes pessoais “eu” e “você”, que estão situados no último quadrinho exposto na tirinha, sendo que o “eu” está presente como sujeito oculto no início do segundo balão do terceiro quadrinho. Eles estão fazendo referência aos personagens

Cebolinha e Mônica, ícones da cultura *pop* brasileira. Os dêiticos apresentados ficam bastante evidentes pelo contexto em que foram empregados. No entanto, faz-se necessário já ter um contato prévio com as obras de Maurício de Souza, para entender plenamente quem seria o “eu” e o “você”, citados pelo personagem masculino.

Tirinha 2: Exemplo de tira (detalhes no texto)



Fonte: <http://esbocais.com.br>.

Deixis de tempo: nessa tirinha são usadas os advérbios “Hoje” e “Amanhã” como dêiticos indicadores de tempo, mas diferente da “tirinha 1” não é tão fácil identificar o referente, pois o tempo em que ocorrem os enunciados não está tão claro, sendo necessário bastantes conhecimentos prévios para se chegar a uma conclusão, como quem seria o personagem do último quadrinho e qual seria esse dia que sua figura é utilizada por *blogs* e redes sociais. Para quem já possui essas informações, ficaria fácil chegar à conclusão de que se tratava de uma quinta-feira de um dia 12, de um mês qualquer em 2012, ano da produção da tirinha.

Tirinha 3: Exemplo de tira (detalhes no texto)



Fonte: <http://www.pinterest.ch/pin>.

Dêixis de lugar: nessa tirinha foram utilizadas as palavras “lá” e “aqui” para fazer referência ao local onde o enunciado é produzido, local esse que fica evidente que seja a sala de uma residência desde o primeiro quadrinho, em decorrência do lugar onde o homem com a revista na mão está sentado – uma poltrona, móvel que normalmente é colocado na sala das residências. Essa ideia só se confirma quando, no segundo quadrinho, o garoto diz ao seu pai “brinquei lá fora”, dando a ideia de que naquele momento já estava em sua casa.

Dessa forma, a partir dos exemplos mostrados nas ilustrações, podemos perceber a importância do contexto e de conhecimentos prévios para o entendimento pleno dos objetos aos quais os dêíticos fazem referência, levando em consideração que esse fenômeno abrange inúmeras características advindas dos conjuntos que formam a língua portuguesa, e se caracterizam em aspectos pragmáticos da linguística, ou seja, a língua sendo falada no momento atual, em uso.

Assim, em decorrência dos nossos objetivos neste trabalho, é importante ressaltarmos as relações pragmáticas que ocorrem dentro desse gênero. As tirinhas, por serem de caráter humorístico, causam, na maioria das vezes, o interesse do leitor, tornando-as, assim, uma forma de entretenimento para o meio social, o que facilita o seu uso para o ensino, e podendo tornar esse processo mais dinâmico.

Por fim, é importante ressaltar que uma enunciação fora de contexto nunca irá repassar sua ideia original, e, dentro dessa perspectiva, precisamos refletir sobre os conceitos que nortearão a respeito dos estudos das dêixis. Partindo dessa lógica, não podemos esquecer que esse fenômeno tem como propósito apontar ou indicar as relações entre língua e contexto e, após a interpretação deles, é que teremos o sentido completo dessas expressões, ou seja, aquilo que está além do sentido semântico.

Considerações finais

A partir de nossa temática que envolve as expressões dêíticas nas relações pragmáticas em tirinhas, contextualizamos a língua

em uso no gênero, como forma de fazer uma releitura delas, para identificar e classificar os fenômenos dêiticos que situamos no corpo do texto e, em especial, para enfatizar a importância que as tirinhas possuem no âmbito educacional, como forma de entretenimento e aprendizado.

Através dos estudos dêiticos, pudemos perceber que eles se classificam de acordo com o seu uso. Nesse sentido, refletimos sobre o uso da língua em contexto de utilização, ou seja, de forma pragmática, visto que são situações que aparecem facilmente em nosso dia a dia, através da enunciação, sem que percebamos o fenômeno ou como classificá-los. Frente a isso, o estudo das dêixis é importante para que tenhamos um melhor entendimento da construção dos textos, e, em decorrência disso, o desenvolvimento das práticas de leitura.

Assim, associando os estudos feitos neste artigo, é de suma importância que possamos entender a respeito desse fenômeno. Nesse sentido, levando em consideração o gênero tirinha, as dêixis são encontradas também em outros contextos, como é o caso das redes sociais, quer permitem variedades enunciativas frequentes por parte de seus usuários. Por isso, saber identificá-los e classificá-los nos permite chegar a um conhecimento amplo a respeito do que é a língua portuguesa e suas diversas formas de compreensão perante suas regras linguísticas.

A partir disso, os estudos dêiticos devem somar e fortalecer os quesitos proporcionados pelos pronomes, advérbios e verbos, pois, são a base para identificar os fenômenos contidos no qual conceituamos o ato de apontar que é a *dêixis*. Sabendo disso, a análise das palavras contidas em indeterminados contextos devem fazer parte da identificação de lugar, espaço, tempo, discurso ou algum fragmento que indique uma atitude social. Portando, o estudo pragmático é caracterizado nesse aspecto, ou seja, o contexto de linguagem em uso.

Referências

- FILLMORE, C. **lectures on deixis**. California: CSLI Publications, 1971.
- LEVINSON, E.C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. **Semântica e Pragmática**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVA, Débora. Disponível em: [https:// www.estudokids.com.br/cdn](https://www.estudokids.com.br/cdn). Acesso em: 01 fev. 2020.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Memória e esquecimento no conto “Desenredo”, de *Tutaméia: Terceiras Estórias* (1967), de João Guimarães Rosa

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo

1. *Tutaméia: Terceiras estórias* (1967) – desenredo crítico à tradição literária

Guimarães Rosa contribuiu em alguns periódicos, como *O Globo*. Nesse jornal, ele estreou em 07 de janeiro de 1961, com o texto “*De Stella et Adventu Magorum*”. Juntamente com Carlos Drummond de Andrade e outros escritores, ele dividiu uma coluna intitulada “Porta de Livraria”. Guimarães Rosa publicou nesse periódico, aos sábados, na seção “Guimarães Rosa conta”, vinte e três textos. Seu encerramento na coluna foi com “A Benfazeja”, em 05 de agosto do mesmo ano.

Dez desses contos publicados em *O Globo* em 1961 foram compilados em *Primeiras estórias* (1962), três dos textos publicados em *O Globo* foram reunidos na sua obra de 1967 (*Tutaméia*): “Hipotrélco”, que foi usado como um dos quatro Prefácios, “Melim, Meloso” e “Nós, os temulentos”, também organizado como Prefácio.

Em relação às contribuições de Guimarães Rosa em periódicos, é relevante citar também sua participação no jornal de médicos, editado pelo Laboratório de Sydney Ross, dirigido pelo médico Roberto de Souza Coelho, intitulado *Pulso*. Neste jornal, o autor de Sagarana, em 15 de maio de 1965, iniciou sua colaboração para a coluna literária do periódico com a crônica “A escova e a dúvida”. Nessa coluna, Guimarães Rosa alternou-se semanalmente também com Carlos Drummond de Andrade. Desse modo, de maio de 1965 a maio de 1967, o autor mineiro publicou um total de 56

textos. Depois de *Primeiras estórias*, de 1962, publicou, *Tutaméia: Terceiras estórias*, em julho de 1967, seu último livro publicado em vida, pois antecede em quatro meses a sua morte, sem que existisse, aliás, como nunca veio a existir, um livro com as “segundas estórias”.

Assim, sua obra final possui um total de 44 textos. Sendo que deles, 40 contos foram publicados anteriormente no jornal *Pulso*; 3, no jornal *O Globo* e apenas 1 texto foi inédito, o primeiro prefácio “Aletria e Hermenêutica”.

Neste diapasão, *Tutaméia* (1967), na ocasião de sua publicação, foi recebida negativamente pela crítica literária. Acusada de falta de unidade, por ter sido publicada esparsamente em periódicos; de repetição minimalista; de difícil compreensão; enfim, a verdade é que, sem dúvida, é uma obra que merece especial atenção, pois está repleta de detalhes significativos, para compreensão do seu sentido global.

Os paratextos trazidos no livro, como as epígrafes, índices de leitura e releitura e a multiplicação em quatro prefácios, demonstram as pistas que o autor deixa para a solução do enigma da significação dessa obra. Por conseguinte, é importante analisar mais detidamente suas partes constituintes, a fim de elucidar a complexidade que, por vezes, pode parecer inexistente. Destarte, *Tutaméia: Terceiras estórias* (1967) é uma obra para ser lida e relida, como o próprio autor incentivava por meio de suas epígrafes.

Em *Terceiras estórias*, o autor mineiro aperfeiçoa o seu jogo com a linguagem levando-a ao extremo do paradoxo, discorrendo de glosas humorísticas a expressões comuns, construindo nesse cotejo entre mundo e existência a expansão de neologismos. Apreender o jogo da linguagem de Guimarães Rosa em *Tutaméia* (1967) requer uma inclinação para perceber os pequenos episódios da vida. As “tutameíces” são a maneira que o autor encontrou para reafirmar que o sentido das pequenas coisas do cotidiano sempre pode ser transmitido a partir da criação literária. Assim, a linguagem abre-se para a transmissão de mensagens, antes incomunicáveis:

Foi a dúvida, a tudo problematizando, que impulsionou esse jogo e que o conduziu àqueles últimos limites, onde a linguagem se transforma em meio de revelação, para dizer o que antes não podia ser dito. (NUNES, 1976, p. 219)

A Vera Novis comenta a controvérsia crítica que gerou o livro *Tutaméia*, em 1967, na ocasião de sua publicação. Além disso, trata da questão do último livro de Guimarães Rosa ter poucos estudos em relação a suas outras obras. Fato que pode ser comprovado, ainda hoje, pois, apesar de haver um aumento no número de estudos universitários sobre a obra, ainda são esparsas as suas referências bibliográficas.

Segundo a autora, duas razões podem contribuir para a explicação desse fato: a primeira se refere à avaliação da evolução da obra de Guimarães Rosa, já que a crítica via o texto minimalista de *Tutaméia* (1967) uma involução em relação às monumentais narrativas do autor, como *Grande Sertão: Veredas* (1956) e *Corpo de Baile* (1956); a segunda razão que poderia explicar o pouco interesse pelo livro é que, num primeiro olhar, o livro é desconcertante. Para Novis (1989), a impressão causada com a primeira leitura é de perplexidade, pois o livro parece um conjunto desigual, “como se fosse uma colcha de retalhos sem a preocupação com a harmonia de cores”. Assim observa Vera Novis:

Além disso, a estranheza de quatro prefácios num só volume, o humor (excessivo para alguns) dominante nesses prefácios, a existência de dois títulos que têm a sua posição invertida no final do livro, de dois índices, de um glossário que arrola palavras não utilizadas no texto, tudo isso desconcerta e confunde o leitor. (NOVIS, 1989, p. 23)

Entretanto, se ultrapassada essa primeira barreira, logo o livro passa a ser mais instigante a cada nova leitura. A autora confessa que o seu método de análise em *Tutaméia* (1967) foi o da repetição, foi o da ruminação, foi a leitura ilimitada do mesmo texto até que ele passasse a ser visto como um outro texto. A partir daí, então Vera Novis percebeu que

No desenho que começou a se esboçar de algumas leituras, as histórias, que antes pareciam desconexas, mostram-se fortemente relacionadas. Esta foi a indicação que levou à hipótese de que o livro *Tutaméia* poderia ser lido como um conjunto, e os contos, como fragmentos desse conjunto. (NOVIS, 1989, p. 23)

Nesse sentido, a autora corrobora as ideias de Benedito Nunes, que também entende *Tutaméia* (1967) como uma totalidade poeticamente ordenada.

Assim, notamos que a própria obra rosiana de 1967 quebra os paradigmas críticos da época, por instaurar uma dificuldade de leitura e apreensão hermenêutica em sua recepção, o que foi comprovado décadas depois, pelas atuais recepções positivas da obra.

Neste lamiré, Guimarães Rosa engendra uma obra literária que é um desenredo crítico, instaurando uma novidade e um estranhamento literário, rompendo com a tradição positiva das recepções de suas obras consagradas, com essas “terceiras histórias”. O autor mineiro revoluciona a linguagem e apresenta um texto instigante e inovador ao cenário da literatura brasileira. Diante disso, nos deteremos à leitura do conto “Desenredo” e o identificaremos como uma quebra de paradigmas aos padrões machistas e patriarcalistas do Sertão, espaço da narrativa rosiana.

2. “Desenredo” – subversão do patriarcalismo sertanejo

Em Desenredo, Jó Joaquim conhece Livíria, Rilívia, Irlívia ou Vilíria que era casada. Se apaixonam e tornam-se amantes. Porém, o marido a flagra com outro homem (um terceiro) e mata-o. Tal fato faz com que Jó se afaste desiludido. Mais tarde, o marido da personagem feminina morre e Jó casa-se com ela. Tempos depois, Jó Joaquim é quem a flagra com outro e a expulsa do vilarejo, porém sem esquecê-la. Entretanto, por falar mais alto o desejo de felicidade, Jó Joaquim desfaz o enredo da traição e reabilita a mulher mediante a população do lugar, para “conviverem, convolados, o verdadeiro e melhor de sua útil vida” (NUNES, 1969, p. 75).

É o plano humano, presente na literatura, que orienta nossa análise de “Desenredo”, que abordará o tema do Amor, ameaçado

pelo trágico. O Amor, segundo Benedito Nunes (1969), ocupa, na obra de Guimarães Rosa, uma posição privilegiada. Sexo e erotismo são as manifestações do Amor em “Desenredo”. Dessa forma, é válido ressaltar a personagem masculina e a saída criativa que encontrou para o seu drama. Jó Joaquim, poeta e homem, como descreve o narrador, reverte a má sorte de ter sido traído duas vezes, como amante e como marido, reconstruindo a imagem de sua amada, primeiramente para si próprio, depois para os vizinhos, finalmente para ela própria, que vai reencontrá-lo com uma nova identidade: pura, sem mácula, pronta para com ele viver a experiência da felicidade. Invertendo as consequências do trágico que conferira sofrimento à sua existência, “Jó Joaquim, genial, operava o passado” (ROSA, 1967, p. 40), e, assim, acabou por construir uma nova realidade para a sua vida.

Neste diapasão, observamos como Jó Joaquim recria o enredo de sua história de traição e a reconstrói, com uma imagem positiva, galgando a sua felicidade conjugal. Postura que não coaduna com as práticas machistas e patriarcais do Sertão mineiro, palco para a maioria das narrativas rosianas e, especialmente, transformando o código de conduta social esperado para com mulheres adúlteras.

Assim, “Entregou-se a remir, redimir a mulher, à conta inteira” (ROSA, 1967, p. 39), por meio de um discurso encantatório, que acabou por convencer até a ele próprio. “Todos já acreditavam. Jó Joaquim primeiro que todos” (ROSA, 1967, p. 39). Nunca tivera ela amantes! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Reportava a lenda a embustes, falsas lérias escabrosas. Cumpria-lhe descaluniá-la, obrigava-se por tudo. Ao decidir-se por reconstruir a figura da amada, Jó Joaquim instaura, na narrativa, uma duplicidade, isto é, uma linha paralela que se movimenta das ações condenáveis da amante e, depois, esposa, para a construção de uma reputação honrada da mulher, traços de um passado sem testemunhas, construído pelo poder encantatório das palavras. Com a intenção de reverter a sorte, num misto de perdão e ardil, o protagonista desenreda uma possível tragédia clichê, a de um assassinato por vingança que ele não cometera, e essa duplicidade remete-nos ao procedimento paródico: primeiro pela inversão do movimento da narrativa; depois, pela abertura para o diálogo com

textos do passado que a paródia oferece. “Desenredo” remete-nos à parábola “Perdão da Adúltera”, ao Mito de Pigmalião, ao Mito de Adão e Eva, ao diálogo Fedro, ao Mito do Andrógino, à tragédia Otelo: o Mouro de Veneza. Jó Joaquim é uma figura ambígua que não nos permite afirmar se, ao reconstruir o passado da amada, não estaria pensando apenas em seu próprio prazer.

Essa criação de uma história pela ótica ressignificante do amor resta evidente na escolha, ao final do enredo, do nome do ente amado. *Virília* torna-se a combinação última desses caracteres consubstanciadores da felicidade de Jó, que apesar de derivada de “vil”, é recriada pelo seu amante como virtuosa, legal e digna, inteiramente merecedora desse sentimento e da felicidade daí advinda.

É este conto, representação da idealização máxima do ente amado, que se aproxima do ideal do Amor platônico, aquele que sempre quer o Bem e para o qual possui-lo é a sua felicidade, porque assim retorna ao Paraíso onde há tudo de Belo e de Bom que a alma humana reconhece como seu local de origem.

É aquele que não é amor de alguém nem beleza de apenas um corpo só, mas é amor do Amor universal e universalizante, que reconhece o Belo em todos os corpos e ama pela capacidade de auferir as virtudes da alma sublime pela qual se afeiçoa. É esse amor que ironicamente retratou Cervantes em *Dulcinéia del Toboso*, musa inspiradora de toda a vida e das obras do Cavaleiro da Triste Figura, que vendo as grosseiras formas de alguém que, para os olhos de seu leal servo Sancho Pança era apenas uma feia lavadeira, enxergou a beleza suprema de uma alma virtuosa e sempiterna ‘enfeitada’ num corpo disforme e de rudes modos. Do mesmo modo que Jó Joaquim também narrou sua história, a verdade com que a percebeu que nos levam a refletir sobre a possibilidade de sermos enganados por nossos sentidos sobre a realidade em que estamos inseridos

Nesse conto, podemos apreender uma concepção de amor em seu aspecto de potencial criador: é o amor que dá sentido à leitura, conforme afirma o autor posteriormente. A partir da ótica que se lê, ou da primeira ou segunda navegação em que se lança, há sempre múltiplas construções de sentidos possíveis para uma história de

amor. Nessa, a personagem Jó é protagonista de sua história, ainda que não realize a ação, mas, ao “ler” sua vida e refletir sobre ela, “resolve” que o sentido dela se dá na realização física desse amor que primeiramente lhe assomou as ideias. E com o poder de uma ideia fixa¹, ressignifica toda sua história e transforma o que seria um enredo de traição e tristeza em um final feliz, baseado num triunfante amor. Dessa forma:

Em “Desenredo”, a ruptura com uma tradição falocêntrica já se explicita no próprio nome da mulher de Jó Joaquim, significante deslizante: Rivília, Vilíria, Irvília. A despeito de seu silêncio enquanto personagem, ela é peça central para o desenredo que é a trama. Compete a Jó Joaquim o compromisso de torná-la novamente aceita pelo povo do lugar. Nisto consiste seu desenredo: dar uma estrutura de verdade ao que é ficção. Se lembramos, contudo, do episódio bíblico, tomamos conhecimento de que em nenhum momento, a despeito de tamanho sofrimento, Jó blasfemou contra Deus. Assim também é Jó Joaquim. Se não duvida da mulher – isso não significa que ele não acredite no que ela faz –, assim como Jó não duvida de Deus, importa-lhe fazer com que os outros acreditem no que ele acredita. No relato bíblico, os companheiros do paciente Jó tentam em diversas circunstâncias testar a falibilidade de sua fé, no que saem logo. Podemos dizer, então, que o amor de Jó Joaquim pela mulher é tão superior, que se digna a transformar a fábula em ata. (BORGES, 2017, p. 9)

E nesse paciente recontar a história de sua mulher, Jó Joaquim, como afirma Cleusa Passos, associa-se à tradição bíblica e à literária e, tendo o autor como espelho, apresenta “no interior dos textos escolhidos, o lado obscuro e avesso do narrado” (PASSOS, 2000, p. 224). Dessa forma, ele se vincula à trapaça da linguagem e ressemantiza o aspecto fabulatório desenredado.

Essa ressignificação do enredo garante à mulher, mesmo no contexto falocêntrico do sertão, o direito de fazer valer seus desejos. No caso de Irvília, é por meio da escrita do outro que ela é de novo aceita pelo povo, o que dá ares de refinada sutileza à sua

¹ *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis: “Deus te livre, leitor, de uma ideia fixa; antes um argueiro, antes uma trave no olho”.

atuação. O marido age como se fosse unicamente por sua livre e espontânea vontade.

O final feliz entre Rivília e Jó Joaquim deve, por isso, ser compreendido não como a vitória paciente do amante/marido traído, mas como a conquista da demanda amorosa de uma mulher que, ao contrário do que determina a tradição, “busca um parceiro, um cúmplice e não um proprietário de suas vontades” (BORGES, 2017, p. 9).

3. Considerações finais

Nesse sentido, observamos que a obra *Tutaméia: Terceiras estórias* (1967) é uma quebra de paradigmas e uma ressignificação na obra rosiana, enquanto o conto “Desenredo” apresenta uma ruptura nos paradigmas da tradição cultural sertaneja, em que a mulher é tida socialmente, como um ser frágil, dependente e vulnerável. Nesse conto, a mulher, mesmo sem voz proativa na trama, é protagonista e determinante na reconstrução em um conceito social. Na história de Jó Joaquim, a esposa é aquela que consoma seus desejos e não sofre cruéis retaliações, como esperado, na sociedade machista sertaneja. Na verdade, em “Desenredo”, há uma revitalização do conceito feminino que rompe com a tradição cultural patriarcal.

Em *Tutaméia* (1967), há uma ruptura com a crítica literária e em “Desenredo”, uma ruptura com conceitos sociais retrógrados e machistas. Assim, mesmo a personagem feminina sertaneja de Guimarães Rosa sendo desfigurada de clichês, ela alcança a realização pessoal e a felicidade conjugal de um amor sublime.

Referências

BORGES, Telma. Mulheres que desenredam a tradição: uma leitura de “A vela ao Diabo” e de “Desenredo”, de Guimarães Rosa. In: SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 12., e SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA – GÊNERO, IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007.

COUTINHO, Eduardo. **Guimarães Rosa** – Seleção de Textos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Coleção Fortuna Crítica)

COVIZZI, Lenira Marques. **O insólito em Guimarães Rosa**. São Paulo: Ática, 1978.

GAMA, Mônica Fernanda Rodrigues. **Sobre o que não deveu caber:** repetição e diferença na produção e recepção de *Tutaméia*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. **O Léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

NOVIS, Vera. **Tutaméia:** engenho e arte. São Paulo: Perspectiva, 1989.

NUNES, Benedito. *Tutaméia. In: _____*. **O dorso do tigre**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 205-206.

PASSOS, Cleusa Rios P. **Guimarães Rosa:** do feminino e suas histórias. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

RÓNAI, Paulo. Os prefácios de *Tutaméia*. *O Estado de São Paulo. Suplemento Literário*, 16 mar. 1968.

_____. Especulações sobre *Tutaméia*. *In: Pois é*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 13-21.

ROSA, João Guimarães. *Tutaméia: terceiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

TURRER, Daisy. **O livro e a Ausência de Livro em Tutaméia, de Guimarães Rosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Gramaticalização de “açu” no falar baionense

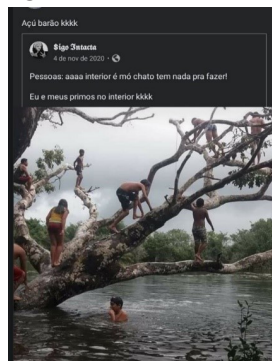
Emerson Deni dos Santos N. Junior
Érica do Socorro Barbosa Reis

Introdução

O presente artigo aborda, de forma sincrônica e descritiva, a variação linguística e as possíveis funcionalidades de suas variantes existentes na estrutura “açu” recorrente na fala dos moradores do município de Baião (PA). Segundo o dicionário *online* de português, a estrutura “açu” é de origem *tupi-guarani* e significa algo grande, avultado, volumoso, contudo, “açu” adquiriu outras formas e funções no uso dos falantes no município paraense.

Gramaticalmente “açu” é postulado como um morfema sufixal, conforme aparece na palavra “cupuaçu” (cupu-açu) ou Nova Iguaçu (igu-açu), entretanto, ao analisarmos contextos regionais, podemos perceber que este também surge na posição de palavra ou forma livre, conforme observa-se na Figura 1, retirada de uma conversa entre falantes oriundos do município de Baião.

Figura 1: [açu] + [barão]



Fonte: Acervo dos autores.

Partindo dessas características linguísticas e extralinguísticas presentes na imagem acima, o usuário utiliza o “açu” para explicar sua impressão de admiração sobre o texto não verbal (a imagem), fazendo com que “açu” assuma um papel semelhante a uma interjeição, uma vez que há certa admiração relacionado, por exemplo, às características do ambiente, o número considerável de pessoas numa árvore que ao que parece estar no rio e bem torta, tendendo a cair, o que pode significar que a produtora de “açu” esteja surpresa com a naturalidade e a dinamicidade de coisas que podem ser feitas no interior, fato este que soa o contrário do pensamento dela. Percebe-se também, que o “açu” vem precedido da adição “*barão*” que é substantivo, exercendo papel de vocativo, o que nos leva a entender que o autor do comentário o direciona para os também falantes nativos da cidade de Baião.

Questionamentos e dúvidas rondaram-nos em relação às possíveis motivações sobre os novos usos de “açu” presentes no falar baionense, o que nos levou a desenvolver a referida pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, uma vez que tais resultados tendem a impulsionar a valorização linguística e das marcas identitárias particulares do falar local e regional.

Para o arcabouço teórico, baseamo-nos no que postula os pressupostos da junção do Funcionalismo Linguístico (vertente norte americana) com a Sociolinguística Variacionista, o que nos direciona ao Sociofuncionalismo, uma vez que variação e função se fazem presentes, demasiadamente, na referida pesquisa.

Com relação aos objetivos, podemos salientar que o principal deles é analisar as funcionalidades do “açu” em seus respectivos usos presentes nos contextos de fala dos moradores do município em questão, levando em consideração as possíveis motivações linguísticas e extralinguísticas que levaram os falantes baionenses a utilizarem tais expressões.

Além deste, temos objetivos secundários que também norteiam esta pesquisa, como: (i) identificar quais as variantes linguísticas da estrutura variável “açu” presentes na fala dos baionenses, (ii) compreender sua aplicação no contexto de fala dos mesmos; (iii) entender de que forma ocorreu a gramaticalização de “açu”, uma vez que este não se caracteriza mais apenas como um morfema.

As análises foram feitas a partir dos dados obtidos por meio de *prints* de conversas entre falantes baionenses retiradas do *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantânea) e também de publicações do *Facebook* (rede social). Além disso, para tais análises, levamos em consideração os conhecimentos que envolvem sintaxe, semântica, pragmática e discurso, de acordo, principalmente, com a visão do que constitui os pressupostos Sociofuncionalistas.

A pesquisa se ampara em Bortoni-Ricardo (2017), que aborda, dentro da sociolinguística, as variações que a língua pode sofrer com o passar dos anos, além da herança cultural; Neves (2018) que defende o uso de gramáticas funcionalistas; a Teoria do Funcionalismo Linguístico norte-americano, com foco na mudança linguística que se propõe a fazer algumas reflexões acerca da natureza da mudança que as línguas naturais sofrem com o passar do tempo (gramaticalização), por meio dos estudos de Martelotta (2011) e Hopper (1991); Tavares (2013), que aborda a Sociofuncionalismo, a partir de um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística, dentre outros.

Sociofuncionalismo: um olhar duplo

A partir da década de 1980, surgiram as pesquisas voltadas à vertente sociofuncionalista, na qual ocorre uma interface entre a sociolinguística o funcionalismo linguístico.

De acordo com Cesário e Votre (2011), a sociolinguística é o ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Incluindo aspectos culturais, expectativas e contexto em relação à maneira de como a língua é utilizada e os efeitos dessa utilização na sociedade. Isso nos direciona a encontrar o que a sociolinguística nomeia de variação, afirmando, desta forma, que isso ocorre em todas as línguas naturais.

Já na vertente funcionalista, defende-se que o conhecimento gramatical de um falante tem origem nas suas experiências particulares com as formas linguísticas em termos de frequência e contextos de uso, fato este que fortemente pode implicar na fala dos sujeitos de uma dada região, segundo Cunha (2011).

Para Tavares (2013), esse diálogo entre ambas as áreas tem justificativas, entre outros aspectos, devido às teorias terem princípios em comum de análises fundamentais para ambos os lados, como: a heterogeneidade linguística; a realização de pesquisas tendo como suporte para análise a língua em uso e o reconhecimento da importância da frequência das ocorrências.

Tavares (2013) ressalta também que, na perspectiva socio-funcionalista, os resultados quantitativos e qualitativos obtidos são explicados por meio de princípios e motivações de natureza cognitivo-comunicativa, cuja fonte principal é o funcionalismo norte-americano, além dos princípios e motivações de natureza sociocultural e estilística, cuja fonte principal é a sociolinguística variacionista.

Assim, pesquisas realizadas a partir dessa dupla perspectiva possibilitam descrições e análises de fenômenos linguísticos, focando a atenção para fenômenos de variação e mudança. Partindo dessa forma de análise, podemos entender como e de quais maneiras “açu” se manifesta em seu uso, uma vez que o mesmo possibilita fazer uma análise dinâmica dentro desse aparato teórico.

Como apontado anteriormente, a perspectiva funcionalista considera que, por derivar da experiência do falante com a língua, a gramática é variável e probabilística por natureza (cf. PIERREHUMBERT, 1994; BYBEE, 2010; 2012), ou seja, a gramática se torna algo maleável sujeita a sofrer mudanças, fator que está presente nos níveis mais profundos de representação gramatical. Fato este que, segundo Bybee (2010), é um grande ponto de aproximação entre a linguística baseada no uso e a sociolinguística variacionista. Para a autora, a sociolinguística pode incorporar pressupostos teórico metodológicos da linguística baseada no uso, uma vez que também propõe que a variabilidade é um fenômeno inerente à língua

Como visto, ambas as áreas são diferentes em suas leis que implicam nos estudos voltados à língua, contudo, elas trazem alguns pontos que as aproximam, como a gramaticalização, apontada como um ponto chave de ligação entre elas, pois, segundo Tavares (2013), a gramática congrega domínios funcionais varia-

dos. Cada um desses domínios funcionais abarca um conjunto de formas gramaticalizadas, isto é, de uso rotinizado, que possuem funções gramaticais similares ou idênticas.

Hopper (1991) explica a possibilidade de existência dessas formas gramaticais com funções colocadas através de um princípio que ele denomina de *estratificação*. Segundo esse princípio, como resultado da gramaticalização podem emergir, ao longo do tempo, dentro dos domínios funcionais da gramática, novas camadas, que passam a coexistir com as camadas mais antigas, caso estas ainda continuem sendo usadas. Ou seja, a “estratificação é o resultado sincrônico da gramaticalização sucessiva das formas que contribuem para o mesmo domínio” (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, p. 125).

O fenômeno de estratificação, que é o fenômeno de variação linguística já vista anteriormente, pode ser relacionado com o objeto de estudo da sociolinguística variacionista. Uma vez que ela implica na existência de formas variantes, que são duas ou mais formas utilizadas para a expressão do mesmo significado.

Assim, detalhes da história dessa forma podem ser refletidos em condicionamentos morfossintáticos, semântico-pragmáticos e/ou estilísticos ao seu uso variável, mesmo quando essa forma assume significados até distantes daqueles de seu uso fonte. Em decorrência do passado ou das formas variantes, é fundamental para contextualizar e explicar seu uso, ocorrendo o que chamamos de variação sincrônica.

Metodologia

A investigação pelas quais passam os itens analisados baseia-se em *print's* coletados de conversas de *WhatsApp*, e publicações do *Facebook*, meio em que “açu” é também utilizado. Em decorrência disso, atentamos para retirar todos os nomes das pessoas que apareceram nos *print's*, por precaução e manutenção da face dos informantes.

Para o desenvolvimento deste artigo, buscamos pesquisar e estudar a gramática funcional e seus aspectos relacionados às várias formas e significados que uma palavra pode conter, dentro dos

estudos de Neves (2018) e outros pesquisadores da teoria funcionalista, como também buscamos estudos no campo da sociolinguística e da gramática tradicional, o que caracteriza tal pesquisa como bibliográfica, mas também uma pesquisa sincrônica, uma vez que a análise do objeto em estudo, perpassa no mesmo recorte de tempo.

Além disso, em relação a abordagem da pesquisa, nosso trabalho segue princípios da abordagem qualitativa, pois é a forma ideal para se compreender a ocorrência de um fato social.

Assim, analisamos 28 dados, o equivalente a 28 *print's* que são partes de diálogos entre os jovens, e os adultos residentes na cidade de Baião. Por meio dessas ocorrências, fizemos as análises de “açu” observando suas características linguísticas e extralinguísticas, suas possíveis variações e suas funcionalidades dentro do campo sintático, semântico e pragmático do contexto de fala dos habitantes do município, para assim determinar os possíveis motivos que levaram o baionense a utilizar o “açu”.

Apresentação do corpus

Durante as análises dos dados para este artigo, além de identificar os usos funcionais do “açu”, também se constatou possíveis variantes estruturais dessa construção, assim, selecionamos 5 dados, os quais foram retirados do *WhatsApp* (Aplicativo de mensagens instantâneas) transcritos no quadro abaixo, como também os motivos que levaram à sua utilização.

Tabela: Sistematização de quantificadores dos usos do “açu” e suas variantes

Grandezas	Ocorrência	Dados
Tempo	6	(1) - Égua mana - Que hora das tu chega aqui em baião? - Amanhã de noite - Açuuuu - é mana - muito longe kkk

Espaço	2	(2) - <i>Nem me fale se acontecer algo</i> - <i>Não se preocupa</i> - <i>Atravesso o rio na hora</i> - <i>Correndo ainda</i> - <i>Açu</i>
Quantidade	1	(3) - <i>já tomei vários remédios e nada</i> - <i>Açu! Ta doido?</i> <i>Tu comeu o que?</i>
Quantidade	1	(4) - <i>foi sal no bairro novo kkkk</i> - <i>mais uma vez né kkkk</i> - <i>8x0</i> <i>Maisçu, tá mentindo né kkkk</i>
Dinheiro	4	(5) - <i>Ganhei um sorteio no instagram de 100 reais</i> - <i>uma alegria barão</i> - <i>Açuuuu</i> - ☺ ☺ ☺ ☺ - <i>bora gastar em açai</i> - <i>bora mana</i>

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Como exposto nos exemplos acima, percebe-se que em ambos os dados, os fatores linguísticos e extralinguístico, foram determinantes para o uso do “Açu”. Em (1), “açu” é utilizado na sua forma primária. Seu uso neste dado impõe uma função de admiração, pois, o indivíduo se admira pelo tempo que será gasto para a outra pessoa chegar no seu destino.

Em (2), o “açu” também retrata uma função por admiração, devido ao fato de a pessoa dizer que atravessaria um rio correndo, ou seja, a pessoa se admira pelo que a outra seria capaz de realizar, caso aconteça alguma coisa.

Em relação aos dados (3) e (4) da tabela, o que a sociolinguística aponta como sendo possíveis variações, temos o “*açu*” e “*maisçu*” exercendo novamente a função de interjeição, causando uma sensação de surpresa por parte do receptor da mensagem. Essa surpresa ocorre devido à quantidade de remédios ingeridas exposta por meio do adjunto adverbial “*vários*”, o que caracteriza

uma quantidade consideravelmente grande em relação ao substantivo remédios. Como também de uma possível dúvida por parte do indivíduo em relação ao fato ocorrido, uma vez que há a presença do complemento “*tá mentindo né?*”, fazendo uma espécie de questionamento acerca do fato relatado, ou seja, a vitória no jogo e, principalmente, o placar, pois se subentende que não era o esperado.

No último exemplo vemos o “*açu*” exercendo novamente a função de interjeição, causando uma sensação de surpresa por parte do receptor da mensagem. Essa surpresa ocorre pelo fato de a pessoa ter ganhado um sorteio realizado via *Instagram* (Aplicativo de compartilhamento de fotos) e, principalmente, pelo valor do prêmio que ela ganhou no sorteio.

Discussão dos resultados

Em relação aos resultados alcançados, entendemos que “*açu*” possa estar passando pelo processo da gramaticalização, o que para (CUNHA 2011, p. 173) o processo de gramaticalização, designa um processo unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos de fala, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizadas, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Uma vez que “*açu*”, enquanto lexical, é categorizado como morfema sufixal que significa “algo grande”, no entanto, nos contextos informais de fala baionense analisados, até o momento, “*açu*” aparece com *status* de palavra, ou como categoriza Ferdinand de Saussure, um signo linguístico, composto por significado e significante.

Isso nos leva a entender que, em relação às possíveis motivações linguísticas e extralinguísticas, o falante baionense opta por utilizar “*açu*” ao se deparar surpreso diante de quantidades elevadas de determinados substantivos, tais como: remédios, gols, horas, valores, etc., conforme destacamos nos dados analisados.

Ademais, pudemos constatar nesta pesquisa que “*açu*” é uma variável do falar baionense que apresenta variantes, uma vez que “*aiçu*” e *maisçu*” parecem cumprir com semelhante semântica que “*açu*” denota.

Analisar a língua em uso requer elevar novas posturas em relação ao que já está descrito e prescrito nas literaturas tradicionais em relação ao estudo de linguagem e à abordagem gramatical canônica, no entanto, tal análise nos possibilita a olhar para objetos linguísticos característicos de uma dada região, também com olhares científicos.

Assim, tal pesquisa nos direcionou a entender parcialmente como e porque, de maneira linguística, “açu” faz parte do falar dos baionenses, assemelhando-se muito às estruturas que funcionam como interjeições na língua portuguesa, tais como “nossa!”, “puxa!” etc., pois, ao fazermos a substituição de “açu” por essas estruturas, nos dados supracitados e analisados anteriormente, a semântica de viés tradicional diria que não teríamos perda alguma de sentido. No entanto, valendo-se de estudos que levam em consideração a situação comunicativa como prioritária na análise, essas estruturas ditas mais gerais entre os falantes de língua materna, talvez não causassem a mesma intensidade que “açu” demarca.

Além disso, é importante ressaltar a questão da identidade linguística que o falante de uma dada região apresenta, principalmente quando ele está diante de situações informais de comunicação, que é o caso das situações dos dados coletados. Essa questão nos leva a entender, de maneira bem prática, o quanto a língua, mesmo dentro de suas multiplicidades e diferença, também nos une.

Considerações finais

Como apresentado neste artigo, o uso da estrutura em que passa as análises e estudos presentes foram de grande relevância para compreender melhor a forma como se condiciona a linguagem baionense, com foco no “açu”, levando em consideração os fatores linguísticos e extralinguísticos pertinentes na língua e que servem para analisar o objeto de pesquisa quanto as suas funções.

Podemos salientar que o uso do “açu”, no contexto do falar dos baionenses, ganha seu papel como expressão local, recebendo nova forma (de morfema para palavra) e novas funções: valor semântico e pragmático de admiração e surpresa; para expressar admiração, surpresa e até mesmo susto em relação a quantidades

elevadas de algo tendo a função semelhante à de interjeições. Esse processo de mudança linguística pelo qual se passa o “açu”, o funcionalismo aponta como gramaticalização, em que uma palavra ou expressão, sai de seu sentido primitivo e ganha novos significados em determinada língua.

O “açu” também apresentou, como vimos nos dados analisados, variantes em sua estrutura sintática, essas estruturas, apesar de serem diferentes umas das outras, possuem o mesmo papel semântico no seu uso, como aponta Marttelota (2011, p. 48), “[...] que duas ou mais formas de ser algo com valor semelhante, são considerados casos de variação”.

Portanto, o uso do “açu” como expressão passa por uma conjuntura interacional, em que seu papel na comunicação é compreendido de forma sucinta pelos seus usuários, para impor seus sentimentos, questionamentos, oposição de ideias, fatores que cercam a ideia principal que perpassa a função de interjeição, presente no objeto pesquisado.

Referências

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. Usage-based models in linguistics. Entrevista de Tiago Timponi Torrent. **Revista Linguística**, v. 8, n. 1, p. 1-6. 2012.

CESARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, A. F.; Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, Elizabeth C.; HEINE, Bernd (eds.). **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 17-35.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARTELOTTA, M. E. Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de lingüística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, M. H. M. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018

PIERREHUMBERT, J. B. Knowledge of variation. **CLS**, v. 30, p. 232-256, 1994.

TAVARES, M. A. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Itabaiana, SE, edição especial, v. 17, jan./jun., 2013.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Crenças e atitudes linguísticas dos falantes cametaenses diante do alteamento da vogal média /o/ > [u] tônica¹

Andreza Prazeres Gaia

Mariane Daysa de Castro Gomes

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Introdução

A língua é a base da constituição do homem e, por meio dela, ele comunica-se com indivíduos de seu grupo e de outros grupos diferentes do seu, e pela natureza heterogênea que possui, apresenta-se, portanto, de diferentes maneiras nos diferentes grupos sociais. Assim sendo, Labov (2008 [1972]) defende a língua organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, que sofre a influência de vários fatores linguísticos e extralinguísticos/sociais. Isto significa que a nossa língua não está pronta, que não é neutra ou mesmo algo inerte que se possa colocar numa forma, mas algo que se encontra em permanente processo de variação, e que expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam.

Nesse sentido, em toda comunidade em que há falares diferentes, também haverá, variação das formas linguísticas, sejam por fatores fonético-fonológico, morfológico-sintático ou pragmático-discursiva. Tais manifestações linguísticas podem ou não ser aceitas por parte da sociedade, por acreditar na ideia de que a língua é única e homogênea, gerando, assim, julgamentos negativos e, consequentemente, o preconceito linguístico.

¹ Trabalho oriundo do projeto de pesquisa intitulado, “Variação Linguística, Identidade, Crenças e atitudes: os traços identitários do Falar Cametaense”, sob coordenação e orientação da Professora Dra. Raquel Maria da Silva Costa Furtado (UFPA/CUNTINS).

Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos de caráter quanti-qualitativo têm evidenciado forte tendência de apagamento do traço fonético-fonológico de alteamento da vogal média posterior /o/, marca de identidade dos cametaenses, em posição tônica (COSTA, 2004; RODRIGUES, 2005; GAIA; GOMES; FURTADO, 2019), e o fator escolaridade é apontado em tais estudos como condicionante da manutenção de /o/ônico, o que aparentemente indica existência de estigma associado ao uso de [buka], [kuku], [vuvu]. Portanto, a fim de verificar se o comportamento linguístico dos cametaenses em relação à manutenção da tônica é decorrente do estigma que recai sobre o alteamento de /o/ ~ [u]ônico, consequentemente das crenças e atitudes acerca desse fenômeno, objetivou-se realizar um estudo para analisar por meio de testes de atitudes e avaliação, se o fenômeno de alteamento da vogal posterior em posição tônica é rotulado de forma positiva ou negativa na comunidade cametaense, e se essa rotulação encontra-se no nível da consciência de seus falantes. E buscou-se particularmente: i) observar se os falantes de Cametá (PA) acreditam que dominam uma fala ‘mais correta’ quando mantêm a vogal média posterior /o/ em posição tônica e; ii) verificar se os falantes demonstram atitudes diferenciadas e até mesmo preconceituosas em relação à diferença fonética da vogal média posterior em posição tônica.

O interesse pelo desenvolvimento deste 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 poucas 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 à luz de referenciais teóricos apropriados, no sentido de identificar como a escolha por uma dessas variantes acarretará julgamento positivo ou negativo dos falantes. Para tanto, tomou como base teórica os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística quantitativa e os estudos sobre *Crenças e atitudes linguísticas* (LAMBERT; LAMBERT, 1968).

Para uma melhor compreensão do tema desenvolvido aqui, este artigo está organizado além da introdução, em: pressupostos

metodológicos, análise e discussão dos resultados sobre as crenças e atitudes linguísticas dos falantes cametaenses diante do alteamento vocálico da média /o/ em posição tônica, considerações finais e referências.

Pressupostos metodológicos: os passos da pesquisa

Este trabalho foi embasado nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística quantitativa ou modelo laboviano (LABOV, 2008[1972]); em estudos sobre crenças e atitudes linguísticas que levam em consideração três níveis da língua: cognitivo, conativo e afetivo (LAMBERT; LAMBERT, 1996), os quais serão tomados como parâmetro de análise dos dados.

Adotou-se a coleta de dados caracterizada como pesquisa de campo, e a abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, pois possibilita a análise dos dados levando em consideração tanto a realidade objetiva (quantitativa) quanto subjetiva (qualitativa). O *corpus* de análise foi coletado a partir da técnica de “*audição de vozes*”, seguida de perguntas específicas por meio de um questionário escrito para avaliar as crenças e atitudes linguísticas dos sujeitos-participantes da pesquisa. Este modelo de coleta de dados foi pensado de acordo com os objetivos deste estudo, que era colher avaliações dos falantes de Cametá diante o alteamento da média /o/~[u] em posição tônica na variedade falada em Cametá, e analisar, por meio de julgamento positivos ou negativos, as atitudes de tais falantes sobre essa linguagem.

Para atingir-se esse objetivo, primeiro realizou-se, por duas vezes, a leitura de um mesmo texto que apresentava exemplos de vocábulos com a vogal média posterior tônica /o/ e vocábulos alteados para [u], isto é, apresentava fortes traços fonético-fonológicos de alteamento. Essa leitura para as audições de vozes foi realizada por um voluntário² que não foi integrado à amostra estratificada dos sujeitos-participantes. A escolha do informante volun-

² Este sujeito participante da pesquisa apenas cedeu o material linguístico à pesquisa para que os sujeitos-participantes (no papel de juízes) pudessem expressar suas avaliações positivas ou negativas, acerca do fenômeno de alteamento na tônica observado aqui. Este sujeito voluntário da pesquisa não teve seus dados considerados para análise.

tário para a produção da etapa da *audição de vozes* foi proposital, pois se desejava obter uma fala bastante contrastante em termos de traços fonético-fonológicos, e assim constituir um modelo de coleta de dados baseado no modelo de Lambert e Lambert (1968), que é a técnica *matched guise*³ (falsos pares).

Depois de colhido o material fonético, aplicou-se o questionário escrito referente a audição de vozes, cedido aos sujeitos-participantes. O participante da pesquisa ouvia as gravações e, em seguida, preenchia um questionário (figura 1) que continha perguntas específicas sobre a variedade linguística, que estava ouvindo, incluindo traços como beleza, caráter, amabilidade, dentre outros traços apresentados pelo dono da voz.

Para isso, os sujeitos participantes deveriam marcar (x) de acordo com sua opinião se concordavam ou não com tais traços de personalidade da fala que ouviu. As opções sugeridas foram: *concordo totalmente; concordo; concordo parcialmente; discordo totalmente; discordo e discordo parcialmente*, como podemos observar na figura 1.

Figura 1: Perguntas específicas da audição de vozes para avaliar crenças e atitudes linguísticas dos falantes

1. A fala (modo de falar) que você acabou de ouvir é:

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Discordo Totalmente	
Bonita							Feia
Cantada							Não cantada
Clara							Confusa
Chiada							Não chiada
Rápida							Lenta
Simples							Complicada
Agradável							Desagradável
Melodiosa							Sem Melodia
Conhecida							Desconhecida
Importante							Sem importância

Fonte: Adaptação a partir do trabalho de Silva (2015)⁴.

³ Essa técnica visa, conforme Labov (2008), identificar as atitudes inconscientes dos sujeitos em relação a língua. É bastante utilizada para esses tipos de estudos, de reações subjetivas à linguagem, em que os informantes ouvem vozes gravadas (pelo menos duas variedades de língua) e são solicitadas a indicar o que pensam sobre as características da personalidade de cada falante/do dono da voz.

⁴ Questionário retirado do TCC de Silva (2019), “Atitudes linguísticas diante dos ideofones da variedade do português falado em Cametá-PA”.

Esse questionário teve como intuito verificar o impacto determinante dos comportamentos sociais e cognitivos na língua aqui investigada e obter as avaliações positivas ou negativas acerca do fenômeno de alteamento na tônica observado.

Dessa forma, sabe-se que o objeto de estudo da atitude linguística não é a língua, mas sim quem as usa. O foco da investigação aqui, portanto, 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.

A análise dos dados das respostas desse questionário partiu da somatória do percentual dos itens concordo totalmente, concordo e concordo parcialmente encapsulados no grupo de “atitudes positivas”; e o discordo parcialmente, discordo e discordo totalmente para “atitudes negativas”.

O levantamento para a constituição do *corpus* de análise deste estudo foi oriundo de 12 sujeitos-participantes, que foram estratificados de acordo com faixa etária (06, na faixa etária I - 15 a 29 anos, e 06, na faixa etária II - 30 a 45 anos); sexo/gênero (06 masculinos e 06 femininos); e nível de escolaridade (04 com nível fundamental, 04 com nível médio e 04 com nível superior). Todos os sujeitos-participantes⁵ da pesquisa são paraenses natos de Cametá⁶. Vale destacar que a seleção desses sujeitos-participantes obedeceu ao critério de amostragem aleatória, com intuito de possibilitar uma maior representatividade social, para que os mais variados sujeitos pertinentes a grupos sociais diferentes, pudessem expressar suas opiniões a respeito do tema em apreço (TARALLO, 1994).

⁵ Como exigências previstas, os participantes da pesquisa deveriam ser todos paraenses natos de Cametá, ou, no caso de não terem nascidos na cidade, tenham ido para a localidade nos primeiros anos de vida, e de modo geral, não terem fixado fora da localidade por mais de 2 (dois) anos consecutivos.

⁶ Lócus da pesquisa, município de Cametá, um dos mais antigos do estado do Pará, fundado em 24 de dezembro de 1635, e possui importância econômica, cultural e histórica para a região. Sua sede localiza-se à margem esquerda do rio Tocantins e pertence à Mesorregião Nordeste Paraense. Cametá encontra-se aproximadamente, a 150 km da capital, Belém do Pará. Seu espaço físico é de 3.081,367 quilômetros quadrados com uma população de 139.364 habitantes, conforme as estimativas do IBGE (2020).

Resultados e discussões

A análise da atitude linguística explanada aqui considerou os julgamentos dos falantes cametaenses frente ao fenômeno de alteamento da vogal média posterior /o/ na tônica. 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”. Conforme os autores canadenses, as atitudes são as opiniões, os posicionamentos, ou até mesmo o julgamento de um indivíduo sobre uma circunstância, nesse viés as atitudes linguísticas são juízos de valor atribuídos, aceitação ou negação em relação uma determinada variante linguística, dialeto, ou língua, sua/seu ou de outro.

Desse modo, os dados desta pesquisa foram processados a partir dos juízos de valor apresentado pelos participantes-colaboradores e as opiniões cedidas possibilitam a inferência das crenças e atitudes linguísticas a respeito do modo como o sujeito cametaense julga seu próprio modo de falar.

Para a análise foi levado em conta também os níveis cognitivo, afetivo e conativo presentes no comportamento linguístico do falante (LAMBERT; LAMBERT, 1968). É nesse viés que esta análise se pautou, nos juízos de valor atribuídos ao dialeto cametaense e aos falantes desse dialeto, por meio de crenças e valores de falantes natos de Cametá. Assim, as opiniões cedidas pelos sujeitos-participantes possibilitaram a compreensão da identidade linguística a respeito do modo de falar cametaense. Para tanto, a análise dos dados foi realizada de acordo com as variáveis sociais (sexo, escolaridade e faixa etária).

As discussões dos resultados desenvolvidas aqui partem das análises isoladas de três variáveis - sexo, escolaridade e faixa etária. Para cada variável, os três componentes da atitude linguística são discutidos: *cognitiva*, *afetiva* e *conativa*. Destaca-se que as características da fala tomadas neste estudo foram com base nos componentes estruturantes da atitude linguística proposto por Lambert (1967). A respeito desses componentes, Aguilera (2008, p. 106) comenta que:

Sobre os elementos que compõem a atitude, Lambert, citado por Moreno Fernandez (1998, p. 182), registra que a atitude se constitui de três componentes colocados no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolingüística.

Sobre esses componentes, os autores apontaram que o processo de formação de uma atitude parte da inter-relação dos três componentes. Dessa maneira, o componente *cognitivo* corresponde ao saber ou crença do sujeito-participante sobre a fala cametaense, o *conativo* refere-se à reação comportamental do falante, ou seja, as variantes que ele apresenta, de que forma ele apresenta e/ou o número de vezes que ocorre. E o componente *afetivo*, corresponde à reação emotiva do falante acerca de sua própria fala.

Em relação à variável *sexo/gênero*, observamos em função dos componentes das atitudes: conativo, cognitivo e afetivo que há diferença quanto à avaliação dos falantes, estabelecida principalmente pelo aspecto cognitivo, conforme expressos na tabela 1.

Tabela 1: A influência do fator “sexo” sobre as atitudes linguísticas dos cametaenses acerca do alteamento vocálico na tônica da média posterior /o/

Componentes da atitude linguística			Percentual	
Feminino / Masculino				
COGNITIVO	POSITIVA	Conhecida	78%	67%
		Importante		
		Clara		
CONATIVO		Cantada	63%	50%
		Chiada		
		Lenta		
		Simples		
AFETIVO		Bonita	39%	50%
		Agradável		
		Melodiosa		

COGNITIVO	NEGATIVA	Desconhecida	22%	33%
		Sem importância		
		Confusa		
CONATIVO		Não cantada	37%	50%
		Não chiada		
		Rápida		
		Complicada		
AFETIVO		Feia	61%	50%
		Desagradável		
	Sem Melodia			

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

Cardoso (2015) aponta que a avaliação linguística feita por um falante depende, em grande parte, das atitudes linguísticas pré-estabelecidas socialmente em relação ao dialeto, à classe social e ao grupo étnico desse falante. Logo, uma das justificativas que poderíamos apontar para o fato de as mulheres receberem melhor as formas linguísticas não formais e/ou vernaculares da variedade linguística cametaense, é ocasionada pela percepção sociolinguística dessa classe de falantes com maior sensibilidade e reconhecimento do fato que não existe língua superior ou inferior em termos de comunicabilidade. Entretanto, em relação à afetividade, as mulheres não parecem estabelecer laços emotivos com tal forma linguística.

Os pares presentes no componente cognitivo manifestam as crenças e saberes dos sujeitos-participantes sobre o modo de falar cametaense partindo de sua consciência sociolinguística, e conforme os dados, as mulheres, além de reconhecerem como legítima o alteamento da vogal posterior em posição tônica, reagem positivamente.

Assim, de acordo com as crenças, opiniões de importância e conhecimento, a tabela acima aponta para a soma dos dados das reações em que os participantes cametaenses manifestaram acerca do linguajar cametaense, demonstra que o sexo feminino demonstra atitudes positivas, com percentual de 78%, em escala decrescente, o masculino indica 67%.

E em relação à demonstração pelas mulheres do fator afetivo com atitude negativa, pode implicar que esse componente, se comparado com o cognitivo e conativo, é o que mais nos suscita inferências subjetividade pelo alcance das reações emotivas dos falantes, em relação ao próprio modo de falar. Pode-se concluir também que a valoração ou não da linguagem cametaense está sujeita ao ajustamento social do falante, e diretamente relacionado ao *status* que o linguajar ou falar cametaense recebe. Em linhas gerais, na variável sexo/gênero, observa-se um maior percentual de reações positivas dos falantes cametaenses do sexo feminino, pois este sexo possui maior nível de aceitabilidade sobre a fala cametaense.

Quanto à variável *escolaridade*, os falantes de Cametá foram separados em três grupos: pouca escolaridade (PE), nível médio (NM) e nível superior (NS). Os juízes de valores dos cametaenses com nível superior apresentaram um predomínio de atitudes positivas nos três componentes em relação ao alteamento vocálico na tônica da média posterior /o/ > [u], como mostra a tabela 02.

Tabela 2: A influência do fator “escolaridade” sobre as atitudes linguísticas dos falantes cametaenses acerca do alteamento vocálico na tônica da média posterior /o/

			Percentual		
Componentes da atitude linguística			Pouca escolaridade	Nível médio	Nível superior
COGNITIVO	POSITIVA	Conhecida	67%	67%	83%
		Importante			
		Clara			
CONATIVO		Cantada	56%	31%	63%
		Chiada			
		Lenta			
		Simples			
AFETIVO		Bonita	17%	25%	75%
		Agradável			
		Melodiosa			

COGNITIVO	NEGATIVA	Desconhecida	33%	33%	17%
		Sem importância			
		Confusa			
CONATIVO		Não cantada	44%	69 %	37%
		Não chiada			
		Rápida			
		Complicada			
AFETIVO		Feia	83%	75%	25%
		Desagradável			
	Sem Melodia				

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

De acordo com os dados da tabela acima, os pares do componente cognitivo revelam que os participantes/colaboradores camestaenses do nível superior manifestaram 83% de atitudes positivas em relação às características de conhecimento e valoração sobre as expressões linguísticas empregadas em sua comunidade, enquanto que os de pouca escolaridade e ensino médio, apontaram 63% de reações positivas.

No componente conativo, os participantes agrupados na categoria ensino médio demonstraram 69% de atitudes negativas em relação ao português falado na variedade de Cametá. E, no componente afetivo, os falantes cametaenses de pouca escolaridade apresentaram um índice de 83% de atitudes negativas.

De modo geral, pode-se dizer que, quanto maior for o grau de escolaridade, maior será a consciência sociolinguística que os falantes nativos apresentarão sobre seu próprio falar, e, quanto menor for o grau de instrução, menor é a tendência de reação de valoração quanto às marcas linguísticas regionais. Logo, quanto mais alto for o nível de escolaridade, menor será o estigma.

Em relação à *faixa etária* do informante, a partir da análise de um *corpus* formado por duas faixas etárias, observamos que os falantes de 30 a 45 anos apresentam mais atitudes positivas nos três componentes (cognitivo, conativo e afetivo), do que os falantes de 15 a 29 anos sobre o fenômeno do alteamento vocálico na tônica de /o/ > [u], conforme verificado na tabela 3.

Tabela 3: A influência do fator “faixa etária” sobre as atitudes linguísticas dos falantes camaetaenses acerca do alteamento vocálico na tônica da média posterior /o/

Componentes da atitude linguística			Percentual	
15-29 anos / 30-45 anos				
COGNITIVO	POSITIVA	Conhecida	72%	72%
		Importante		
		Clara		
CONATIVO		Cantada	42%	71%
		Chiada		
		Lenta		
		Simples		
AFETIVO		Bonita	22%	67%
		Agradável		
		Melodiosa		
COGNITIVO	NEGATIVA	Desconhecida	28%	28%
		Sem importância		
		Confusa		
CONATIVO		Não cantada	58%	29%
		Não chiada		
		Rápida		
		Complicada		
AFETIVO		Feia	78%	33%
		Desagradável		
		Sem Melodia		

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

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 tabela 3, os participantes/colaboradores jovens apresentaram deslealdade em relação a um traço caracterizador da sua linguagem, enquanto que os adultos apresentaram maior índice de aprovação às formas alteadas da vogal posterior

/o/ em posição tônica, o que, de certa forma, já era o esperado, pois os adultos tendem a ser mais tolerante a variedades linguísticas menos formais, pois acredita-se que as pessoas da segunda faixa etária, por possuírem maior tempo na escola e, conseqüentemente, de acesso à língua padrão, tenham maior maturidade linguística e discernimento entre as diferentes formas de uso da língua.

Considerações finais

A partir da análise e discussão dos dados coletados de um *corpus* formado por 12 sujeitos-participantes, afirmamos que o alteamento de /o/ ~ [u] em posição tônica presente na variedade falada em Cametá é percebido pelos falantes/ouvintes e, conseqüentemente, esses falantes reconhecem tal alteamento de /o/. Em relação à influência dos fatores sociais (extralinguísticos) no processo de avaliação do fenômeno de alteamento da média /o/ na tônica, os resultados apontam que, na variável faixa etária, obteve-se um maior percentual de atitudes negativas dos falantes cametaenses da 1ª faixa etária do que a 2ª faixa etária, em relação às formas linguísticas da comunidade.

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 de Cametá apresentam um estigma linguístico bastante elevado sobre o fenômeno de alteamento da vogal /o/ em posição tônica, ou seja, os próprios cametaenses julgam de forma negativa seu linguajar, conseqüentemente negando sua identidade linguística e sua crença.

Fernández (1998) pondera que uma atitude negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua, impedindo assim 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” e “feia”, emitirá, por conseguinte, valorações negativas diante dela, e deixa, então, de usá-la.

A escolha de uma determinada língua ou variedade linguística é determinada pela manifestação de preferência e de convenções sociais do *status* e prestígio que se tem sobre essa língua (FERNÁNDEZ, 1998). 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.

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, visto que, os resultados obtidos por meio da amostra indicaram que os informantes nativos de Cametá reagiram, predominantemente de forma negativa diante da variedade local.

Referências

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 2, 2008.

ASSUNÇÃO, Martha; COSTA, Raquel M. S. **O alteamento /o/>/u/ no falar do analfabeto das ilhas de Cametá**: um exercício de análise variacionista. Cametá, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Língua Portuguesa) - Faculdade de Linguagem, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2003.

CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. São Paulo: Edgar Blücher, 2015.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona.: Ariel, 1998.

GAIA, A. P.; GOMES, M. D. C.; FURTADO, R. M. S. C. Crenças e atitudes linguísticas sobre o alteamento da vogal média posterior /o/ em posição tônica no português falado em Cametá-PA: uma análise variacionista. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM: LINGUAGEM, ARTE E O POLÍTICO, 7., Pouso Alegre, MG. **Anais...** Pouso Alegre, MG: Univás, 2019, p. 568-579.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

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

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, Cametá, PA, 2019.

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

A distopia nos espaços públicos escolares precários: anotações de um ensaio

Holdamir M. Gomes

Uma explicação introdutória discursiva – nas cercanias do ensaio

Este trabalho é um ensaio. E como ensaio é um “gênero híbrido” (LARROSA, 2003, p. 101) que desafia, de certo modo, a certeza do método, os ideais de objetividade como são entendidos pelo fazer científico. Configura-se nas cercanias de uma intenção interpretativa mais livre, provocativa. Para Adorno (2003, p. 17), “são por princípio superinterpretações”.

Combinando “palavras como verdade, pensamento, conhecimento, saber e escrita [...] falo do ensaio como ‘um modo de escrita’ normalmente excluído de um espaço de saber” (LARROSA, 2003, p. 102). E, para tanto, este ensaio é construído por quem já pisou em escolas combalidas, sujas, tristes, malcheirosas, humilhadas, sem ventilação e acessibilidade adequadas. Em sua maioria escolas públicas e periféricas, constituindo espaços que possuem marcas explícitas do descaso e da inoperância do poder público.

Este ensaio objetiva, analítica e interpretativamente, investigar os espaços-lugares escolares precários como uma distopia. Problematisa uma realidade conhecida, mas não tanto questionada – as precárias e indignas condições físicas de muitas das escolas públicas e periféricas em solo amazônico. Resgata esse olhar, revive sua memória, atonetado de imagens, odores, ruídos e sentimentos. Recobra, também, um eixo do senso de indignação, assinalando uma necessidade ético-política para os dias atuais, conforme vaticinado por Hobsbawm (2003, p. 455):

[...] observei e ouvi, buscando entender a história do meu próprio tempo... Não nos desarmemos, mesmo em tempos insa-

tisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho.

Neste contexto ensaístico, como meio de praticar ciência, o ora escrito dialoga e salta entre ramos disciplinares diversos, adotando uma perspectiva interdisciplinar. Aponta, como ponto de partida, que a escola como um espaço geograficamente localizável, como um recinto físico-arquitetônico e suporte físico da educação, expressa também uma linguagem não verbal, geradora de construção de contextos, simbolismos, conotações estéticas, discursivas e (des)humanas. E, ao se tê-la empobrecida, suja, sombria, degradada, malcheirosa, há como entender e configurar que este contexto negativo traduz-se, para o presente ensaio, como uma distopia, apontando para um espaço-lugar defeituoso, doente, desfavorável.

Como ensaio, se quer trazer a necessidade de discutir tal temática, seja na academia e na sociedade, como forma de aprimoramento do sistema educativo. Possibilitar alternativas outras em solo amazônico, detentor de tantas riquezas e generosos espaços públicos, que contrasta com a pobreza, pequenez e precariedade de muitos dessas edificações escolares¹.

O objeto de análise do presente ensaio se atém ao contexto distópico implícito no espaço físico precário e indigno de muitas das escolas públicas e periféricas. Um ponto de contato no que tange à percepção da escola que temos, à margem de outra que utopicamente idealizamos. Realidade que afeta e desinstala, atravessada por irresignação e denúncia, servindo de motivação para o que se escreve e se ensaia. Pretendendo ser uma espécie de “pré-iniciação” sobre o tema em foco diante de um debate inconcluso. A lógica e as pretensas verdades narrativas aqui contidas são meios e não fins em si mesmos.

¹ Este ensaio, vinculado ao Grupo de Trabalho Estudos Literários, contempla tal possibilidade de reflexão, provocativa e narrativa, quando da apresentação ocorrida no *IV Seminário de Estudos Linguísticos e Literatura de Mocajuba*, realizado de 26 a 30 de abril de 2021, promovido pela UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, no Estado do Pará.

Metodologia – entre o ensaio e o caminho

O esforço interpretativo ensaístico deste exercício, como uma prosa digressiva e fragmentária, lança-se a compreender uma realidade concreta. Conduz-se numa reflexão teórica particular e conceitualmente mais livre, notadamente mais reflexiva e especulativa do que determinante.

Como todo ensaio, enquanto gênero textual acadêmico, “[...] não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva [...] não coage o objeto a reduzir-se à ordem conceitual-lógica [...] o ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada” (ADORNO, 2003, p. 25-35). Por sua natureza e característica, sendo insubmisso ao modelo científico e ao modelo sistêmico, “[...] seu assunto é sempre um conflito em suspenso” (*ibid*, p. 35), movendo-se entre interrupções, fraturas e desvios, embora sem dispensar um aparato empírico e bibliográfico.

Adorno (2003, p. 16-17), em seu trabalho “O Ensaio como forma”, mostra que o

[...] ensaio reflete o que é amado e odiado [...] Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, deste modo, um lugar entre os despropósitos.

E, para garantir “um chão para os seus pés” (*ibid*, p. 40), tendo presente que “toda análise [...] supõe alguma visão teórica a respeito do tempo, do espaço e do movimento da sua ‘massa histórica’” (FIORI, 2007 *apud* FAVERO; FREITAS; TORRES, 2020, p. 78), o objeto de análise recai sobre as edificações escolares públicas e precárias que estão em solo amazônico, mas também poderiam estar e existir em diversos outros estados brasileiros.

O presente exercício ensaístico é oriundo de uma série de anotações, observações e reflexões, muitas delas fundadas na experiência direta e empírica. Dados providos da observação, que, para Chizzotti (2000, p. 16), a “[...] observação é o núcleo originário e privilegiado de pesquisas que visem obter conclusões a partir da experimentação”. E, para o seu desenvolvimento metodológico,

optou-se pela pesquisa qualitativa, dentro de uma vertente crítica. Assente que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Amparada numa visão crítico-dialética, numa perspectiva freireana, retoma a visão do ser humano e de sua condição histórico-social. “Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação” (FREIRE, 2003, p. 18).

Enquanto técnica de pesquisa bibliográfica, de natureza interdisciplinar, a análise é subsidiada pelos aportes teóricos de Claeys (2013; 2017), Larossa (2003), Chauí (2008), Freire (1986; 2003; 2011), Adorno (2003), Tuan (1980), entre outros.

Partindo desses referenciais teóricos, entre alguns outros subsidiários, traz à tona um olhar interdisciplinar que “[...] leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas [...] a separação entre as ciências é substituída pela convergência a objetivos comuns” (FAZENDA, 2006, p. 43). Num feixe de interligar questões da Literatura, da Filosofia e da Geografia levam a reflexões introdutórias na parte e que caminharão para o todo. Tudo baseado na linguagem, sendo essa realizada através de uma leitura semiótica dos signos, responsável pela revelação expressiva a partir da experiência de um espaço escolar precário, entendido como distópico.

Escola enquanto espaço físico-concreto e suas teias simbólicas

A escola, enquanto microcosmo social e espaço habitado pela presença humana, é, a um só tempo: fruto de uma construção his-

tórica, produto e processo da gênese da tessitura dos embates e das tensões da vida em sociedade. Em seu espaço, reproduções, discursos, linguagens, narrativas, construções e ideias têm nome, endereço e tempo certos.

Bem mais do que um espaço com coordenadas geográficas localizáveis, com endereço exato, a escola também se torna, na perspectiva da geografia humanista, um lugar. E, para Tuan (1980), um dos precursores da geografia humanista (estabelecendo uma relação entre o homem e a natureza-mundo), o lugar é um espaço diferenciado, habitado de sentimentos, sentidos e valores. É o entendimento do lugar como uma porção do espaço imbuída de significados e experiências pelos sujeitos que por lá estão.

Noutros termos, o conceito-chave de lugar transcende a lógica cartesiana de definições geograficamente localizáveis, para incorporar relações, sentimentos e valores humanos: dores, alegrias, emoções, insegurança, pertencimento, sonhos, desejos, angústias, preocupações, frustrações, solidões, etc.

Teóricos da linha humanista [...] observam que o lugar difere do espaço geográfico cartesiano, sendo eivado de significados e valores inseparáveis da experiência daqueles que o habitam, assim como dos seus pensamentos e sentimentos. O lugar é pleno de significados, condição da própria existência, foco de vinculação emocional para os seres humanos, contexto das nossas ações e fonte da nossa identidade. (RODRIGUES, 2007, p. 23).

Nesse sentido, os símbolos e conceitos que foram marcados como marcas identitárias do lugar (soma do material e imaterial, do objetivo e subjetivo) tornam-se elementos influenciadores e identificadores das experiências e sentimentos dos sujeitos que ali habitam. Possibilitando resgatar a própria complexa dimensão humana vinculada a um lugar espacial-geográfico, sem desmerecer uma espécie de reminiscência de que somos além de seres físicos, também psíquicos, míticos, psíquicos, imaginários, místicos, dialógicos, simbólicos, etc.

Em meio a esse jogo complexo, entre a vida que ensaia e pulsa, entre dimensão material e imaterial, entre o objetivo e o sub-

jetivo, entre as contradições históricas produzidas, para introduzir a questão fulcral da pesquisa, tem-se como recorte de abordagem para o presente intento ensaístico que um prédio, uma edificação escolar também pode ser observado por diferentes olhares. Quando observado na sua dimensão física e material, concretamente falando, muitos podem observar seus atributos plásticos, geométricos, linhas, cores, materiais, técnicas construtivas, aspectos funcionais, inserção urbana, ventilação, acessibilidade, etc.

Mas outro elemento importante perpassa esses atributos – o espaço simbólico. Referido espaço transmuda-se em veículo de um imaginário que legitima como fonte de identidade. Eis que o espaço escolar pode ser entendido tanto como físico como simbólico, uma vez que é um meio materializado fisicamente, mas mediado por palavras, conceitos, significações, representações, discursos. Assim, têm-se os espaços escolares como territórios produtores de significados por excelência.

Na experiência humana o espaço nunca é vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, desperta tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias. Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p. 187)

Tais espaços tornam-se referenciais marcantes na história e na vida das pessoas. Até porque uma porção considerável do tempo e da vida, sobretudo nas etapas iniciais, ocorre dentro das escolas. E, neste patamar de ensaio, a escola como espaço-lugar, como um suporte físico da educação, por vezes, está em péssimas condições físicas e ambientais.

Em alguns desses espaços públicos, há sujeira, mal cheiro, goteiras no telhado, esgoto a céu aberto, portas e janelas remendadas numa composição de gambiarras, feitas com pedaços de madeiras, plásticos e folhas de cadernos. Não raro, falta acessibilidade, equi-

pamentos elétricos, hidráulicos e sanitários adequados. Há escolas que faltam quase tudo: paredes, teto, banheiro, piso, energia, água, mobiliário. Há escolas com salas de aulas apertadas, com cadeiras e mesas próximas demais umas das outras, inviabilizando a movimentação da sala de aula, além de limitar um espaço razoável de circularidade e acessibilidade. Há salas com pouca luminosidade e ventilação, mas parecendo um depósito de cadeiras e mesas num improviso improvável. São cenários desoladores, tristes, sombrios. Completando o cenário, lixo no chão, corredores escuros, paredes sujas, mau cheiro no ar e o descaso público circulando entre todos. Falta identificação escolar, signos, valores. Sobra improviso, descaso, indignidade, desrespeito.

São cenários que levantam questionamentos e sérias dúvidas sobre o processo de ensinar e aprender, neste tempo e lugar. Para este ensaio, esta conjuntura é caracterizadora de uma distopia. A paisagem negativa narrada, a visão degradada de uma realidade da sociedade ali construída, de um espaço-lugar defeituoso, doente, indigno, desfavorável, inquietante – é literalmente distópico.

Espaços que desqualificam a dimensão humana, por se tornarem discriminatórios e inóspitos ao produzir efeitos negativos no cenário educacional com reverberações negativas para todos. Na verdade, são ‘não-lugares’ educacionais, assim entendidos por inviabilizar a ressignificação das vidas dos seus principais atores, por frustrar projetos e expectativas.

São escolas em sua maioria públicas e periféricas. Embora possam estar localizadas geograficamente no centro da cidade. Contudo, são periféricas por serem desprestigiadas, não sendo dada a atenção devida, por não estarem na pauta de atenção e compromissos públicos. São escolas empobrecidas para alunos empobrecidos. São escolas periféricas, mesmo que fique no centro, para indivíduos periféricos. Escolas inóspitas, discriminatórias para alunos que desejam igualdade, que possuem sonhos, ideais e acalentam esperanças.

É evidente que muitas podem ser as justificativas apresentadas: falta de recursos, distância dos centros de poder, burocracia, descaso, ausência de gestão, etc. Entretanto, não buscando apon-

tar culpados ou erros, até porque, quiçá, tenhamos todos nós uma parcela de culpa, a narrativa aponta para a fabulação de um enredo cujo cerne é o espaço físico escolar destituído de um ambiente em que se possa crer num cenário de futuro melhor.

É também, diante da distopia, pensar em caminhos utópicos para que possam florescer melhores dias e tempos. Parafraseando um provérbio árabe, não podemos declarar que as estrelas estão mortas, só porque o céu está nublado. Ou, poeticamente falando, como diria Mário Quintana: “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que triste os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas” (1994).

Da utopia à distopia no espaço escolar

A capacidade humana de sonhar, idealizar e de fantasiar sobre o próprio futuro, buscando criar mundos perfeitos, ideais, parece ser um dos atributos definidores da humanidade. Os seres humanos são sonhadores, anseiam um mundo melhor do que aquele que se vive. Esta realidade alcança o passado remoto, permeia o presente, podendo ser encontrada em diferentes grupos sociais e diferentes espaços ao longo da história. Para o geógrafo humanista Tuan, “[...] as pessoas sonham com lugares ideais” (1980, p. 130).

Contudo, atentando para variadas dimensões da vida social na contemporaneidade, percebem-se situações/contextos/realidades em que o sonho desejado, a idealização procurada e projetada pela sociedade humana tornou-se distante, não atingível. Muitas dessas realidades lograram a “falibilidade, fracasso e ausência de perfeição” (CLAEYS, 2017, p. 12).

Encontra-se presente, nos parágrafos acima, o entendimento intrínseco acerca dos vocábulos *utopia* e *distopia*. Uma tentativa de definição precisa e uníssona dos referidos vocábulos, estaria longe de dar conta de todas as questões que suscitam tais termos. Mas, para o intuito deste trabalho, de forma simplificada e basilar, podemos entender a utopia como a necessidade imperativa de ultrapassar os limites do real, projetando e instituindo outra forma de organização. Já a distopia apegada a dimensão representativa de uma realidade negativa, que nos leva do sonho ao pesadelo.

Para Chauí, em seu ensaio *Notas sobre Utopia* (2008): “A utopia nasce como um gênero literário — é a narrativa sobre uma sociedade perfeita e feliz — e um discurso político — é a exposição sobre a cidade justa”. Ainda acresce algumas características da utopia, as quais três devem ser destacadas: i) propõe um mundo tal como deve ser, em oposição ao mundo que se tem; ii) busca a liberdade e a felicidade individual e pública; iii) é um discurso cujas fronteiras são móveis, ou seja, a utopia pode ser literária, arquitetônica, religiosa, política.

O termo utopia, desde que foi criado, tendo a célebre obra *Utopia*, de Tomas More, como um referencial histórico, adquiriu no decorrer dos tempos novos significados, possuindo diferentes manifestações lexicais e semânticas. Neologismos foram criados – como distopia –, cristalizando-se em novas formas e derivando outras. Para a intencionalidade desse ensaio, como destaca Gregory Claeys, “a palavra [*distopia*] é derivada de duas palavras gregas, *dus* e *topos*, significando um lugar doente, ruim, defeituoso ou desfavorável” (2017, p. 4). Note-se que o prefixo grego *dys* (δυσ-) significa “doente”, “mal” e “anormal”, podendo ser entendido a distopia como algo avesso à utopia. Noutros termos, a constatação que as condições de existência são bem piores e prejudiciais do que aquelas das sociedades idealizadas.

É nesse quadro que se apresenta, de maneira concorde, que os termos utopia e distopia, há muito abandonaram o campo exclusivo da literatura, integrando-se no discurso corrente de outras disciplinas, tais como: direito, antropologia, religião, pedagogia, sociologia, economia, entre outras (CHAUÍ, 2008).

Nesse contexto, no rastro teórico aberto, tem-se que a escola no Brasil, sobretudo no cenário das escolas públicas e periféricas dos nossos dias, além de se apresentar com índices altos de expressões de violências, há outras violências introjetadas como naturais. Entre elas os espaços escolares precarizados. A utopia da escola ideal transmutou-se numa distopia do lugar não desejado, imperfeito. É um exemplo atual que, há alguns anos atrás, poderia ser lido como parte de um futuro distópico: um porvir em que o local almejado, sonhado, não apenas foi frustrado, como trasmutado em algo negativo, defeituoso, desfavorável.

Mas, para atingir o desiderato para o presente trabalho ensaístico, clarificamos e relembramos a proposta inicial deste ensaio, em perceber o recinto físico-arquitetônico e a ambientação escolar, como uma linguagem não-verbal, geradora de construções de contextos, de uma conotação estética e formal intensa. Contudo, ao exibirem, por vezes, uma dimensão visual desoladora, sombria, triste, empobrecida, degradante, se busca entender como uma distopia – espaço-lugar defeituoso, doente, desfavorável.

Valendo destacar que referido objeto de análise é facilmente apreensível, verificável, até mesmo empiricamente, pois, está próximo de todos. Talvez na próxima quadra, esquina, bairro ou quicá na memória. Contudo, sempre possível observá-la, revivê-la, pois ela é palpável, mensurável, tangível, cheirável, sensível. Necessariamente, nestes termos, ela não se atinge, mas é ela que nos atinge quando exercemos as nossas faculdades e sentidos. E, com ela, não devemos nos conformar, mas sim nos indignar. Esse senso ético de inconformismo e indignação lastreia as palavras do patrono da educação brasileira Paulo Freire, retomado por Kohan (2019, p. 41):

Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesmo, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceita-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar.

Num olhar freireano particular, adequando-se à proposta analítica em tela, temos que o espaço escolar também deve ser adequado para uma educação libertadora. Devendo ter lugares físicos mais adequados e com qualidade ambiental: luminosidade, ventilação, acústica e acessibilidade, utilizando materiais inovadores e que possa ter um maior contato com a natureza, ainda mais em solo amazônico, pois as características físicas e ambientais do espaço escolar influenciam no processo de aprendizagem, independentemente do método pedagógico adotado.

Oportuno refletir alternativas ao sistema educacional através da qual seja parte de uma pedagogia em que se possa questionar o paradigma moderno e possibilite uma escola que busque pensar e encontrar alternativas para o seu futuro. Alternativas mais inclusivas, dialógicas, participativas, emancipatórias e ambientalmente equilibradas.

Considerações (in)conclusivas

Ao longo deste ensaio, sem qualquer pretensão de esgotar a questão nessas abreviadas linhas, orientado pela teoria crítica-dialética que busca interpretar a realidade na sua concreticidade e com suas contradições intrínsecas, buscou-se lançar uma mera contribuição provocativa teórica para entender o espaço escolar precário. Uma espécie de ‘pré-iniciação’, para um diálogo analítico que carece de mais pesquisas, debates, reflexões, olhares outros, estranhamentos e lastros teóricos.

Nesse tracejado, no que toca aos seus elementos constitutivos, além de analisar o lugar escolar como ponto espacial recortado, isolado e geograficamente localizável (SANTOS, 2014), suscita uma chave interpretativa para debater a precariedade desses espaços como uma distopia. Inferindo, também, numa perspectiva freireana, que a escola estaria mais adequadamente cumprindo seu papel primordial com uma educação libertadora, permitindo aos educadores e educando conhecimentos para que pudesse “ler o mundo” para transformá-lo (FREIRE, 2011), e tal realidade também passa pelo espaço físico escolar adequado, não distópico.

É nesse âmbito que este ensaio se constitui. E, num mundo pós-utópico, Claeys (2013, p. 213) conclama à não desistência: “Os antigos mundos ideais podem nos dar esperança, inspiração, uma ideia do que ambicionar e também do que evitar. Mas *nosso* mundo ideal deve ser nossa própria criação, e teremos de enfrentar uma séria prestação de contas com o destino se não o criarmos”.

Ao fim e ao cabo, que a escola possa se tornar um dos lócus de debate de uma nova política da espacialidade. Que assim como a história em Paulo Freire é o campo das possibilidades humanas, os espaços escolares, na sua dimensão física, também o possam ser.

Que a utopia por dias melhores, mesmo em tempos e realidades distópicas, não escasseie. E, assim, abrindo a janela da utopia, proclamemos como Galeano (2001, p. 230): “Ella [utopia] está en el horizonte [...]. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre die pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.”

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. O ensaio como forma. *In*: _____. **Notas de Literatura**. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 15-46.

CHAUI, Marilena. Notas sobre Utopia. **Revisa Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n.1, jul. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252008000=500003-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; 16)

CLAEYS, Gregory. **Utopia: a história de uma ideia**. Tradução: Pedro Barros. São Paulo: SESC-SP, 2013.

_____. **Dystopia: A Natural History**. A study of modern despotism, its antecedents, and its literary diffractions. Oxford: Oxford University Press, 2017.

FÁVERO, Celso Antonio; FREITAS, Carlos Eduardo Soares de; TORRES, Paulo Rosa (org.). **Distopias e utopias: entre os escombros do nosso tempo**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização: Ana M. Freire. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1921)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAROSSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Realidade e Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, jul./dez. 2003.

LIMA, Mayumi W. Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

QUINTANA, Mário. **Nova antologia poética**. São Paulo: Globo, 1994.

RODRIGUES, Adyr A. Balastrieri. Espaços de turismo e de lazer urbano - uma leitura geográfica. **Revista Aportes y Transferências**, v. 1, p. 22-42, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

O gênero textual música como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa¹

*Cintia Gonçalves Miranda
Guilherme Pereira Coelho
Mariane Daysa de Castro Gomes*

Introdução

No mundo contemporâneo, a música tornou-se bastante presente no contexto social, cultural e educacional do aluno. O processo de globalização tem propiciado a disseminação dos mais variados gêneros musicais, por meio da internet, das rádios, dos aplicativos de música, etc. Todos esses processos têm-se mostrado bastante presente principalmente na vida dos jovens e adolescentes, que ao entrarem em contato nesse cenário musical, acabam por disseminar e “incorporar” esses gêneros musicais como um estilo de vida, ou seja, a música assume um lugar de prestígio na vida desses indivíduos. Nesse viés, vale ressaltar a importância do gênero música como um instrumento válido a ser usado nas aulas de Língua Portuguesa, já que ela se faz tão presente na vida e no cotidiano desses alunos. De acordo com Raynor (1981, p. 9),

A música só pode existir na sociedade; não pode existir, como também não o pode uma peça, meramente como página impressa, pois ambas pressupõem executantes e ouvintes. Está, pois, aberta a todas as influências que a sociedade pode exercer, bem como às mudanças nas crenças, hábitos e costumes sociais.

¹ Trabalho oriundo da disciplina *Recursos Tecnológicos no Ensino de Português*, ministrada pela professora Esp. Carla Alice Faial, no Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa.

Como o teórico citado bem coloca, a música tem essa peculiaridade de situar as sociedades de acordo com sua época. A música assume também uma certa função social, pois através dela, são propagados costumes, religião, culturas e ideologias. O que se torna interessante de analisar é justamente a forma de como esse gênero musical não faz “acepção” de idade, sexo, gênero ou classe social, ele se encontra presente em todas as esferas da sociedade. Diante disso, a música de modo geral, pode ser utilizada como facilitador do processo de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

O atual momento em que vivemos é de grandes transformações na era tecnológica, nesse sentido, torna-se cada vez mais pertinente tentarmos nos adaptar a essas transformações. Assim, percebe-se a importância de se trabalhar com meios digitais em sala de aula, pois os alunos hoje estão cada vez mais em contato com tais recursos. Nesse sentido, tomaremos, como recurso metodológico nas aulas de língua materna, a música, visto que, por meio dele, poderão ser estimuladas as habilidades de leitura, oralidade, produção textual, assim como análise linguística/semiótica. E é nesse último componente que se pretende trabalhar o conteúdo de língua, que é a *indeterminação do sujeito*, numa perspectiva funcionalista, mostrando aos alunos diferentes formas de determinar o sujeito, não apenas as prescritas no livro didático.

Portanto, este trabalho justifica-se pela necessidade de buscar meios para nos auxiliar em sala de aula, e poder dinamizar as aulas de língua portuguesa, pautando-nos em um ensino funcionalista, visto que ainda se encontra uma lacuna no ensino da língua materna, tal como uma proposta de análise linguística que vise as estratégias discursivas do ato comunicativo.

Para que fique claro ao leitor, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: além da introdução, uma fundamentação teórica, que envolve uma discussão sobre a importância do uso de gêneros textuais, em especial o gênero música, no ensino de língua materna, levando em conta as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e um breve levantamento sobre o tratamento dado à *Indeterminação do Sujeito* nas gramáticas tradicionais, nos livros didáticos e na visão funcionalista. Em seguida, será explanado a

metodologia, embasada em Dolz e Schneuwly (2004), que reforçam a importância do uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma proposta de ensino voltada para o 9º ano do ensino fundamental, o período de duração, os materiais que serão utilizados no desenvolvimento das aulas e o procedimento de avaliação; e, por fim, as considerações finais e as referências.

O gênero música e o ensino de língua

Para Marcuschi (2003, p. 19), “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Por isso, segundo o autor, os gêneros estabilizam as atividades comunicativas existentes no meio social. Eles se constituem como objetos de ensino da língua por serem meios de articulação entre a linguagem e as necessidades comunicativas dos indivíduos.

Quando se fala em gêneros textuais, fica evidente as suas diversidades composicionais, vinculada aos diversos tipos de meios de comunicações que estão presentes no cotidiano de qualquer pessoa, servindo de suporte para o melhor aproveitamento da interação humana e suas especificidades.

Nesse sentido, o termo “música” vem do grego *musiké téchne* que significa “a arte das musas”. Considerada como arte, a música é constituída por versos, agrupados em estrofes e se caracterizam pelo ritmo e melodia. A música vem sendo desenvolvida desde a antiga Grécia, passando pelas civilizações, como a era medieval, renascimento, barroco, entre outros. E vem se moldando de acordo com as características das tradições de cada época. Ainda sobre isso os PCN mencionam que:

[...] a música sempre esteve associada às culturas de cada época [...], ou seja, desde sempre ela já fez parte da vida do ser humano e vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel seja no aspecto religioso, moral ou social. Sendo assim, já utilizada pelas civilizações antigas (PCN, 1997, p. 75).

O gênero música está totalmente presente no cotidiano da maioria dos indivíduos, em diversos contextos sociais (em casa, no trabalho, na escola, no carro, na academia ou na praia), e podemos perceber que são vários os efeitos e sensações que esse gênero causa nos indivíduos que tem a sensibilidade de apreciá-las. Tal gênero é bastante diverso e riquíssimo, pois é carregado de vários estilos musicais, despertando o interesse, pois há quem prefira samba, outros, sertanejo, uns, rock, outros, funk, e assim por diante.

Assim como outros gêneros textuais, a música também desempenha uma enorme função social, ao expressar sentimentos e tem como objetivo fazer da língua o instrumento artístico capaz de tocar a sensibilidade do destinatário, pois a mensagem (código) que é transmitida é sempre carregada de um conteúdo ideológico que afeta direta ou indiretamente a vida das pessoas. Por isso, a música tem sido um instrumento importante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno, além de ser um poderoso meio de interação e atividade indispensável no processo de ensino aprendizagem de língua materna.

A música é um recurso que pode ser diferenciado e atrativo na aprendizagem do aluno, uma vez que, quando bem empregada, ela rompe com o ensino tradicional, aquele ainda voltado somente para o ensino da gramática durante as aulas de língua portuguesa. Daí a importância de ser considerada como um recurso didático metodológico eficaz e relevante no contexto educacional, devido à linguagem dinâmica que apresenta e por contribuir para o desenvolvimento social-cognitivo do aluno. Segundo Ferreira (2001, p. 171-172),

[...] a música pode ter uma utilidade muito grande como elemento auxiliar didático-pedagógico na sala de aula, pois ela causa estímulo e prazer para a aprendizagem quando é usada de forma adequada dentro de objetivos propostos e bem assimilados pelo professor para o seu trabalho cotidiano na escola.

A música é, sem dúvida, uma alternativa ou “caminho” para auxiliar nas reflexões sobre diferentes temas presentes na sociedade, além de propiciar o desenvolvimento da leitura, escrita e análise linguística, uma vez que é um dos gêneros textuais com carac-

terísticas específicas, carregada de palavras em sentido conotativo, que possibilita uma leitura crítica e interpretativa, objetivando à formação de leitores mais aguçados, pois com a música, “[...] é possível despertar nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo” (FERREIRA, 2001, p. 13). Diante disso, a música é um dos gêneros textuais que também se encontra presente nos documentos oficiais, como proposta metodológica de ensino de língua portuguesa, por possibilitar o desenvolvimento de vários aspectos do aluno, sejam eles culturais, sociais ou educacionais.

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 196), a música é “[...] uma expressão artística que se materializa por meio de sons”. Neste viés, é relevante abordar no ensino de língua materna as práticas musicais que visam “[...] analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos (BRASIL, 2018, p. 165).

Nesse sentido, Costa (2008, p. 23) diz que “[...] acrescentar a música nas práticas pedagógicas possibilita ao professor de língua materna desenvolver nos alunos a leitura, reflexão e produção de textos, de maneira menos enfadonha”. De acordo com autora, é imprescindível o trabalho com a música nas aulas de língua portuguesa, visto que ele pode propiciar uma nova experiência para que os alunos venham cada vez mais estimular uma leitura prazerosa e reflexiva, bem como o desenvolvimento da escrita e análise linguística, pois é um gênero que está no meio social de cada aluno, e assim facilitará o aprendizado deles.

A indeterminação do sujeito nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos

É válido ressaltar nesta discussão algumas gramáticas tradicionais que abordam o aspecto gramatical, *indeterminação do sujeito*, e como é tratada por cada uma delas. Cunha e Cintra (2007, p. 125) afirmam que o sujeito indeterminado é 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”. No que se refere às construções de indeterminação, os autores elencam duas formas, que são o verbo na 3ª pessoa do plural e o verbo na 3ª pessoa do singular, acompanhado do pronome *se*.

Para Bechara (1989), existem duas formas de marcar a indeterminação: a) o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na 3ª pessoa do singular ou mais frequentemente, do plural, sem referência à pessoa determinada; b) o pronome *se*, junto ao verbo de modo que a oração passe a equivaler a outra que tem por sujeito alguém, a gente ou expressão sinônima. O autor apresenta os seguintes exemplos respectivamente: “*Diz/dizem* que eles vão bem” e “*Precisa-se* de bons empregados”.

Diante do exposto, o estudo do sujeito indeterminado é tratado superficialmente pelas gramáticas; e é justamente essa visão tradicional de se analisar a indeterminação do sujeito que também encontramos na maioria dos livros didáticos de língua portuguesa de nossas escolas brasileiras. Percebe-se uma clara repetição do que está consignado nas gramáticas tradicionais. A tendência é apenas a de reproduzir a visão normativa, sem considerar o uso efetivo da língua.

De acordo com Costa *et al.* (2015, p. 204), nas orações com sujeito indeterminado, “[...] os verbos estão sempre flexionados na terceira pessoa do plural, ou na terceira pessoa do singular acompanhados do pronome *-se*”, e acrescentam ainda que “[...] ele é usado porque não se conhece quem executa a ação verbal ou porque não se quer revelar quem a executa”.

Para Cereja e Magalhães (2015, p. 29), o sujeito indeterminado “[...] é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer que pratica a ação”.

Neves (2003) salienta que, embora os livros didáticos tenham melhorado ao longo dos anos, a relação do professor com eles ainda é difícil, devido o papel que se quer atribuir a esses livros, transformando-os em principal fonte de consultas, na arte de ensinar. Por isso, vale destacar a forma de como os(as) educadores(as) apropriam-se desta ferramenta didática em sala de aula, muitas

vezes se limitando a um ensino descontextualizado, pautado em frases soltas e sem sentido, desconsiderando outras construções linguísticas que se dão no uso real da língua e que muitas vezes as gramáticas tradicionais não contemplam.

A indeterminação do sujeito na perspectiva funcionalista

Há uma outra abordagem de se tratar a indeterminação do sujeito diferentemente das gramáticas prescritivas, percorrendo o polo funcionalista com ênfase na função que a forma linguística desempenha. Nessa abordagem, a língua não é concebida como uma unidade autônoma, visto que fatores sociais, cognitivos, históricos, dentre outros, influenciam na compreensão dos aspectos gramaticais, uma vez que a indeterminação é viva e carregada de subjetividade (NEVES, 2003, p. 147).

Na perspectiva funcional, a indeterminação do sujeito é um processo notadamente pragmático de diferentes formas de codificação morfossintáticas. Com base no aparato teórico da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008 *apud* TEXEIRA, 2014), a referência como um conceito pragmático que está intrinsecamente relacionado ao fato de o falante poder, querer ou não querer identificar um referente. Desse modo, o referente é construído na interação, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas.

Esse tipo de ensino de gramática, pautado na visão funcional, leva em conta a língua em uso, a partir de enunciados reais e permite uma indeterminação muito mais abrangente do que aquelas contempladas nos livros didáticos. Nesse sentido,

Orações de sujeito indeterminado são empregadas por motivos cognitivos ou discursivos variados, e a língua oferece a seus usuários diferentes meios para indeterminar, dissimular ou mesmo ocultar a identidade do ser humano a quem o sujeito da oração se refere. A razão cognitiva óbvia é o desconhecimento da identidade do ser de que se fala. As razões discursivas, por sua vez, são variadas: a conveniência ou oportunidade da omissão da identidade do sujeito é uma delas, o registro de linguagem empregado ou o gênero de texto produzido é outra. (AZEREDO, 2008, p. 225)

Existem diversas pesquisas desenvolvidas acerca do fenômeno de indeterminação do sujeito no português brasileiro, como é o caso de Carvalho (2010), que buscou outras maneiras de indeterminar o sujeito além das prescritas pelas gramáticas normativas, levando em consideração as variáveis linguísticas, entre elas: eu, nós, a gente, você, eles, formas nominais, verbo na terceira pessoa do plural, verbo mais a partícula “se”, verbo no infinitivo impessoal, voz passiva sem agente e voz passiva sintética. O autor constatou que todas as estratégias previamente apontadas foram identificadas como possíveis para indeterminar o sujeito que no português brasileiro falado, em especial na capital baiana, tanto as canônicas quanto as inovadoras, sendo as mais recorrentes nos corpora do seu estudo realizado.

Essas discussões podem auxiliar o professor no que se refere à ampliação da compreensão desse fenômeno linguístico, levando em consideração o contexto social dos educandos, visto que o processo de indeterminar o sujeito faz parte das situações comunicativas dos falantes com o propósito de preservar a sua face e do outro ou por realmente não saber de quem se trata.

Metodologia

A metodologia utilizada para alcançar o objetivo almejado neste trabalho foi embasada em Dolz e Schneuwly (2004), pois, segundo os autores, o processo de ensino permite ao aluno dominar um determinado gênero textual e, por meio dele, a língua pode ser ensinada, aumentando assim sua competência comunicativa.

Uma proposta de ensino por meio do gênero textual música

Esta proposta tem como ferramenta metodológica o gênero música no ensino de Língua Portuguesa. Tal proposta é voltada para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, fazendo com que eles possam ter uma nova experiência no tocante à música, como facilitador para o desenvolvimento da leitura, oralidade e análise linguística de textos multissemióticos, proporcionando assim reflexões em sala de aula sobre o processo de indeterminação do sujeito presente no contexto social e conversacional dos alunos, numa

abordagem funcionalista da língua. Almeja-se, com esta proposta, contribuir de modo significativo para que os alunos possam utilizar esse conhecimento linguístico dentro e fora do contexto escolar.

O tempo previsto para a aplicação desta proposta é em torno de 3 aulas ou 135 minutos, a fim de promover aos alunos um contato maior com o gênero em questão e com as reflexões que serão emergidas no momento da abordagem do conteúdo gramatical, a indeterminação do sujeito. Ressaltamos também os diversos contextos discursivos e sociais dos textos para estimular a interação aluno-aluno e aluno-professor. Os recursos necessários para realização da proposta são: quadro (branco), pincel atômico, computador, projetor multimídia, caixa de som, livro didático, livros/revistas, material impresso.

Desenvolvimento das aulas

1ª Aula: No primeiro momento, o(a) professor(a) irá averiguar os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca do gênero música e, após isso, ele(a) fará a apresentação e contextualização do gênero música, ressaltando as principais características desse gênero textual, como composição, função social, e alguns trechos para que os alunos possam conhecer e ter um contato maior com outros estilos musicais, além de dialogar com os diversos temas que a música oferece. Em seguida, será feito um momento mais direcionado, em que o(a) professor(a) apresentará a música de Marília Mendonça, “*Bem pior que eu*”, para a turma toda cantar e, após isso, individualmente, os alunos deverão fazer a interpretação da música, conforme as orientações do(a) professor(a) em sala.

2ª Aula: O(A) professor(a) abordará aos alunos os conceitos relacionados a *indeterminação do sujeito* fazendo uso do livro didático, e, posteriormente, lançar mão da abordagem funcionalista, mostrando outras formas de indeterminar o sujeito para além das prescritas nas gramáticas tradicionais, para que eles possam observar como fazem uso dessas formas no seu dia a dia. Será exposto também para exemplificação algumas imagens selecionadas para o estudo de sintaxe (indeterminação do sujeito), relacionando com o contexto das realidades dos alunos.

3ª Aula: Neste último momento, o(a) educador(a) fará uma atividade (dinâmica) sobre o conteúdo gramatical, *indeterminação do sujeito*, com intuito de ampliar as habilidades expressivas e cognitivas do aluno-cidadão para torná-lo capaz de reconhecer o processo de indeterminação do sujeito, levando em consideração o seu contexto de fala, fazendo que o aluno reconheça as diversas formas de utilização para indeterminar o sujeito dependendo das variadas situações, as quais os alunos são submetidos diariamente. A princípio, a turma será organizada em 4 grupos contendo 6 integrantes para ser realizada a dinâmica sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. A dinâmica ocorrerá da seguinte maneira: um representante de cada equipe jogará um dado, o qual será sorteado com uma palavra, em que o aluno junto com a sua equipe deverá montar uma frase que tenha a presença da indeterminação do sujeito e depois fará a socialização para a turma toda.

Após isso, a turma será reorganizada novamente e será distribuída um material impresso contendo a letra da música “*São Amores*”, da Banda Quero Mais, para cada aluno. A escolha dessa música *tecnomelody* é proposital, visto que é um estilo musical muito popular na região amazônica, especialmente no estado do Pará, e se faz bastante presente no cotidiano dos adolescentes. A música deverá ser lida/cantada com a turma toda. Logo em seguida, o aluno individualmente deverá responder uma atividade de leitura, compreensão e análise linguística sobre indeterminação do sujeito.

É nessa última aula que o(a) professor(a) ficará atento(a), pois é neste momento que o aluno colocará em prática o aprendizado obtido nas aulas, ou seja, será avaliado se o aluno conseguiu reconhecer as diversas formas de construções sintáticas de se indeterminar o sujeito numa comunicação interacional, e saber utilizá-las no seu cotidiano. Um conhecimento agregado a esse processo é o relacionado a elementos implícitos do texto. Dessa maneira, o aluno precisa levar em conta a intencionalidade do falante em querer ou não revelar o sujeito da oração e isso ocorre por vários motivos, podendo ser que a identidade do sujeito seja realmente desconhecida, ou escondida propositalmente para preservar a sua face e do outro.

O procedimento avaliativo será realizado no decorrer das aulas, ou seja, a avaliação ocorrerá concomitantemente com a participação ativa dos alunos, frente às atividades de produção (individual e coletivo), e sua contribuição para o enriquecimento das discussões. Será avaliada também a participação dos alunos levando em consideração as intervenções e questionamentos feitos pelos mesmos durante a aula.

Considerações finais

Espera-se que as ações desenvolvidas aqui, por meio desta proposta didático-pedagógica, tendo como instrumento o gênero música, contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos e, dessa maneira, possa possibilitar um ensino mais dinâmico, atrativo e reflexivo, fazendo uso de mecanismos que possam aguçar seus conhecimentos, visto que o atual momento exige cada vez mais dos profissionais. Dessa maneira, o professor de língua portuguesa deve tentar cada vez mais aprimorar suas metodologias para atrair seus alunos, pois sabemos que o cenário atual se tornou cada vez mais difícil de se conseguir chamar a atenção dos alunos, sendo que eles estão muito envolvidos em meios tecnológicos como, por exemplo: redes sociais, jogos virtuais entre outros mecanismos, que por sua vez acabam tomando cada vez mais sua atenção.

Contudo, espera-se que essa proposta venha a contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, tendo como intuito sanar uma lacuna ainda existente no ensino de língua materna, pois ainda se tem um método pautado em formas tradicionais e, com isso, distanciado cada vez mais a atenção dos alunos.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 mai. 2020.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**: Curso de 1º e 2º Graus. 33. ed. São Paulo: Nacional, 1989.

CARVALHO, Valter de. **Você, a gente et alia indeterminam o sujeito em Salvador**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: 8º ano. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti et al. **Para viver juntos**: Português, 7º ano: anos finais: ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

COSTA, Fabiana Claudia Viana; FARIAS, Mariana Alves. **Música na sala de aula**: recurso didático para o ensino de língua portuguesa. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4028114>. Acesso em: 16 maio 2021.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo. Contexto, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

RAYNOR, Henry. **História social da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TEIXEIRA, Maria Luiza de Sousa. **A indeterminação pragmática e semântica do sujeito**. 2014. 124 f. Tese (doutorado), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Clube de Ciências: uma proposta para a alfabetização científica

*Arinaldo Valente da Silva
Igor Lopes Carvalho
Osni Pereira Moraes*

Introdução

A cada dia que passa a ciência se torna indispensável no nosso cotidiano, seja em processos simples que são vistos em nossas atividades diárias, até grandes processos que são de suma importância para a sociedade, como a geração de energia, relações ecológicas entre outros. Com isso a matéria de Ciências assume um papel primordial, que é o de tentar ensinar como ocorre esses processos, a fim de fazer com que o indivíduo seja conhecedor e consiga pôr em prática na sociedade o que aprendeu.

A alfabetização científica está atrelado a esse ensino de Ciências e é indispensável que ela comece ainda no ensino básico do estudante, tendo em vista a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira significativa na sociedade, conhecendo a disciplina Ciências e as relações que ela tem com os processos ocorrentes no dia a dia. Sasseron e Carvalho (2011, p. 61) dizem que “[...] a alfabetização deve desenvolver em uma pessoa qualquer a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca”.

No entanto, muitas dificuldades podem ser destacadas que fazem com que esse aprendizado significativo não ocorra, como exemplo, a falta de recursos por parte da escola, falta de interesse por parte de professores em trabalhar metodologias que venham a contribuir para essa alfabetização entre outros fatores. Nesse sentido, como realizar uma alfabetização científica tendo em vista diversos problemas ocorrentes? Como trabalhar os conteúdos da

área de Ciências de forma que os alunos possam entendê-lo como parte do cotidiano? Em decorrência disso, surge o clube de ciências como uma proposta de dar início a essa alfabetização, sendo realizado atrelado ao componente curricular do aluno, trabalhando os conteúdos de maneira didática e experimental, fazendo essa aproximação do aluno com o cotidiano dele.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é apresentar o Clube de Ciências como proposta de Alfabetização Científica nas escolas.

Já como objetivos específicos temos: sinalizar a experimentação no ensino de Ciências como forma de alfabetização científica; identificar as contribuições que o Clube de Ciências proporciona para o ensino-aprendizagem e para a alfabetização científica; e apresentar o Clube de Ciências em Mocajuba.

A Alfabetização Científica de certa forma não é fácil, precisa-se de muito esforço tanto por parte do professor quanto por parte da escola e do aluno, nesse contexto utilizamos de autores que abordem o assunto e também a implementação de clubes de ciências nas escolas.

A experimentação no ensino de Ciências voltada para a alfabetização científica

Desde o nascimento o ser humano se depara com a ciência e o método científico, a partir do momento em que começamos a dar os primeiros passos já passamos a descobrir o mundo, através de observações e indagações que são realizadas. O ser humano já nasce com essa habilidade de descobrir o mundo, ou seja, já nasce um pequeno cientista (Neil de Grasse Tyson), no entanto, ele precisa ser alfabetizado cientificamente, ou seja, adquirir esse aprendizado, mas, ao mesmo tempo, incorporar reflexões acerca.

Aprender um conceito não quer dizer que o aluno sabe como é utilizado no dia a dia, para um bom aprendizado científico é preciso que ele tenha uma alfabetização científica, mas o que é alfabetização científica? Seria aprender um assunto ou conteúdo escolar referente à matéria de Ciências? Podemos dizer que é só parte disso, mas não é só isso,

[...] a alfabetização científica é tornar o indivíduo capaz de relacionar esses assuntos com o seu contexto em sociedade, ou seja, podemos relacionar a ciência como uma linguagem, uma linguagem acerca do universo, assim, uma pessoa que não seja alfabetizado cientificamente é uma pessoa que não consegue ler o universo, ler a linguagem presente na natureza. A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza. (CHASSOT, 2003, p. 91).

Através do conhecimento dessa linguagem é que podemos ver o mundo de maneira diferenciada, observando a ciência como parte do nosso cotidiano, com isso, podemos perceber que a alfabetização científica precisa existir, ela deve ser inserida por meio das aulas da matéria de Ciências, em especial, no início dos estudos, ou seja, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no entanto, é importante que ele continue a estudar durante toda a sua vida escolar.

A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação muito significativa no ensino fundamental, mesmo que se advogue a necessidade de atenções quase idênticas também para o ensino médio. Sonhadoramente, ampliaria a proposta para incluir também, mesmo que isso possa causar arrepio em alguns, o ensino superior. (CHASSOT, 2003, p. 91).

Sasseron (2008, p. 21 *apud* BYBEE; DEBOER, 1994, p. 376) especifica que o currículo de Ciências deve ser relevante para a vida de todos os estudantes, e não só para aqueles que pretendem seguir carreiras científicas, e os métodos de instrução devem demonstrar cuidados para a diversidade de habilidades e interesses dos estudantes”. Isso quer dizer que o indivíduo alfabetizado cientificamente não vai ser necessariamente um cientista, como já foi dito anteriormente, mas sim que ele vai estar apto a se relacionar

com o que as Ciências proporcionam de maneira que ele possa ser reflexivo.

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (SASSERON 2011, p. 11 *apud* FREIRE, 1980, p. 111).

“O processo de aprendizagem deve ser incorporado pela compreensão dos conteúdos e conceitos por parte do aluno fazendo referência a experiências de vidas dos alunos vividas antes e as que vão ser vividas no futuro” (PIVATTO, 2013), ou seja, o professor faz com que o aluno traga o seu conhecimento afim de contribuir com a aula, o que Freire (1997) define como “o aluno detentor do conhecimento”.

No entanto, a realidade das salas de aula não é essa. A maioria dos professores se joga na metodologia conteudista, ou seja, apenas empilhando conteúdo na cabeça do aluno sem, ao menos, adentrar-se na realidade do mesmo e sem fazê-lo entender, ser crítico e reflexivo com esse conteúdo.

A matéria de Ciências possui uma enorme riqueza e possibilidades em atividades de práticas e experimentação, podendo o professor trabalhar de forma contextualizada o assunto que está sendo abordado, “[...] no entanto ele ainda é apresentado de forma expositiva e de leitura de livros” (BERNARDO; GONÇALVES; WERNER, 2018), visando à avaliação quantitativa dos alunos, sem ao menos se importar se foi, de fato, desenvolvida a alfabetização científica desse aluno.

Novas metodologias precisam ser desempenhadas e praticadas pelos educadores, visando alfabetizar cientificamente com o seu contexto em sociedade, ou seja, sua realidade. “[...] muitos professores não utilizam recursos diferentes, talvez por medo do novo ou até mesmo por alguns padrões estabelecidos dentro do sistema educacional que não permitem o professor de utilizar tais recursos” (NICOLA; PANIZ, 2016, p. 357).

A experimentação se torna essencial para o professor na hora de propor uma atividade, a fim de fugir um pouco da aula monótona tradicional. Entretanto, muitos professores relacionam a não inserção de experimentação em suas aulas por diversos fatores, onde podemos elencar alguns como a falta de estrutura por parte das escolas, principalmente a falta de laboratórios, o excesso em números de alunos em sala de aula e até a excessiva carga de trabalho do professor, o que faz com que ele não se interesse em propor esse tipo de metodologia. “As limitações das atividades práticas na atividade científica são preocupantes, sobremaneira, pela sua inadequação e sua incapacidade para a promoção de aprendizados relevantes” (PEREIRA, 2010, p. 2) em sua pesquisa sobre experimentação.

Pereira (2010, p. 1) também complementa que

[...] não são apenas esses itens que podem ser destacados como um problema para a dificuldade de promoção de aulas que contemplem atividades experimentais, a falta de clareza sobre o papel da experimentação na aprendizagem do aluno também acarreta na falta de sucesso para aplicação dessa metodologia de ensino.

Assim, em uma aula prática, deve-se evitar o demasiado tempo despendido para a metodologia e o reduzido tempo destinado a reflexão. O importante deve ser o desafio cognitivo que o experimento ofereça e não o manuseio de equipamentos e vidrarias. Os estudantes devem estabelecer conexões entre a atividade em questão e os conhecimentos conceituais correlacionados (GIANE 2010, p. 22 *apud* HUDSON, 1994).

Devido esses fatores destacados anteriormente, se torna muito dificultoso trabalhar práticas e novas metodologias, a fim de desempenhar uma boa alfabetização científica nos alunos, no entanto, é de extrema importância se fazer o uso dessas formas de se ensinar, pois faz com que o aluno obtenha um aprendizado mais concreto acerca do assunto estudado, fazendo com que ele prenda a sua atenção para o experimento.

Clube de Ciências contribuições para o ensino-aprendizagem e a alfabetização científica

A realização de projetos em escolas que visam levar conhecimento para crianças é de extrema importância. A utilização de práticas lúdicas e a experimentação nesses projetos funcionam como uma forma de aumentar o interesse e o conhecimento das crianças pelo assunto estudado, e o Clube de Ciências se faz dessa forma, através de experimentos e metodologias diferenciadas que estimulam a criança a interagir e a participar dos processos pedagógicos de ensino. Para Santos (2008, p. 5),

Um Clube de Ciências, além de possibilitar o desenvolvimento de atividades científicas que envolvam os alunos mais diretamente com a sociedade, estimula a socialização, a liderança, a responsabilidade e o espírito de equipe, tendo isso como enfoque no desenvolvimento de alfabetização científica.

Durante as décadas de 1960 e 1970, muitas escolas brasileiras montaram clubes de ciências. Na época, os professores estavam preocupados em mudar o ensino da disciplina para atender aos rápidos avanços tecnológicos (SANTOS, 2008, p. 3-4). Durante esse período, fez-se necessário criar espaços não formais de ensino que contemplassem as aulas que eram lecionadas nas salas. Esses espaços seriam Clubes de Ciências, que outrora se posicionariam como uma ferramenta inovadora de se ensinar Ciências.

A educação se divide em espaços formais, espaços não formais e até informais de ensino:

O espaço formal é o espaço escolar, em outras palavras a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório etc. a educação não-formal é caracterizada por ser um espaço educacional fora do ambiente escolar, ou seja, um espaço que não seja a sala de aula, que surge através de iniciativas ou até mesmo instituições que visam o aprendizado, como projetos, centros de ciências, museus, bosques entre outros, que fazem com que o aluno se estimule pelo conhecimento. (JACOBUCI, 2008, p. 56)

Um Clube de Ciências nada mais é que um espaço não formal de ensino, já que parte de iniciativas como de estudantes de graduação, onde se tem como principal sujeito alunos que queiram de forma espontânea participar das atividades, sendo elas voltadas para a área de Ciências.

Um Clube de Ciências pode ser uma proposta significativa para ampliar o conhecimento científico do educando nas escolas públicas. A intenção não é formar “mini-cientistas”, mas cidadãos conscientes de sua função social. Pessoas que tenham a percepção de que estão inseridas em um ambiente natural e que suas ações certamente afetam esse ambiente. (SANTOS, 2008, p. 4).

Um Clube de Ciências desempenha um papel muito importante na vida escolar do aluno, os conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, na educação formal, são repassados, muitas das vezes, de maneira conteudista, devido a algumas dificuldades que fazem com que novas metodologias não sejam aplicadas pelos professores, e isso faz com que o aluno não fique motivado por aprender.

Fazer uso de projetos, como o Clube de Ciências, utilizando-se de didáticas e atividades experimentais, tornam o ensino de Ciências mais prazeroso e interessante para o aluno, prendendo a sua atenção para o que está sendo ensinado, além de fazer com que esse aprendizado seja significativo para a vida do aluno. Outra grande contribuição que o Clube de Ciências pode trazer para a educação e para o aluno é a alfabetização científica.

O ensino de ciências possui uma grande importância para a formação dos estudantes. Entendemos que esse ensino tem que ser significativo e não deve apenas centrar-se na aprendizagem passiva dos conceitos, uma vez que os conhecimentos necessitam ser transformados em novos significados e percepções sobre o mundo (LONGHI; SCHROEDER, 2012, p. 548).

Grein (2014, p. 22 *apud* LONGHI; SCHOROEDER, 2012) relaciona o Clube de Ciências como “[...] um favorecedor do ensino aprendizagem de conceitos científicos, além de fazer com que

esse conhecimento seja feito de forma que o aluno possa perceber no seu cotidiano”. O autor também destaca a criação de oportunidade para o surgimento de uma formação científica: o aluno participante de clubes de ciências desenvolve a alfabetização científica. Há empenho e dedicação tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, ao propor e praticar atividades, sejam elas lúdicas, práticas ou experimentais, a fim de desempenhar uma relação entre os conceitos científicos e o contexto cultural, econômico ou social do aluno, como, por exemplo, a utilização de atividades experimentais com materiais de baixo custo e de fácil aquisição.

Grein (2014, p. 22-23 *apud* SILVA; BRINATTI; SILVA, 2009), relaciona que:

A participação no Clube de Ciências proporciona uma visão de mundo mais ampla aos alunos, que percebem novas possibilidades de atuação como cidadão e profissional, recebendo uma formação humana mais global, além daquela oferecida pela educação formal nas nossas salas de aula convencionais.

Portanto, o Clube de Ciências possui inúmeras contribuições para o ensino-aprendizagem, além de almejar a preparação do aluno para a atuação na sociedade, sendo um cidadão que tenha conhecimento em relação aos processos tecnológicos e naturais existentes, como já foi visto no tópico anterior, que se caracteriza como alfabetização científica.

Podemos concluir que a implementação de um Clube de Ciências funciona como um espaço fora da sala de aula, ou seja, caracterizado como um espaço não formal de ensino que possibilita o aprendizado de Ciências, além de trabalhar de uma forma diferente o assunto, por meio de experimentações e práticas diferenciadas, que fazem com que o aluno possa relacionar o aprendizado com o seu cotidiano, fazendo assim um ser alfabetizado cientificamente. Outra grande contribuição ainda não mencionada neste tópico e que também é de muita importância para o aluno é o reforço escolar que ele desempenha, ajudando assim o aluno com o conteúdo da sala de aula, fazendo com que ele possa evoluir na sua aprendizagem tirando notas maiores.

Clube de Ciências em Mocajuba uma proposta que deu certo

Já falamos muito neste trabalho sobre como funciona um Clube de Ciências, as contribuições que ele traz tanto para a escola quanto para o ensino-aprendizado dos alunos e também a importância para a formação de bons profissionais da Educação, mas vamos falar agora sobre a implementação de um Clube na Cidade de Mocajuba, no estado do Pará.

Estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, do ano de 2017, ao conhecerem os benefícios que a Alfabetização Científica traz para os alunos da Educação Básica, resolveram desenvolver um Clube de Ciências, que foi implementado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pedro Hermans, localizada na periferia da cidade de Mocajuba. Lá foram desenvolvidas diversas atividades, como experimentos de Física, Química e Biologia, além de passeios e didáticas referentes a temas importantes para o aprendizado do aluno.

De início, foram feitos os convites para os integrantes, onde o professor da instituição indicou a turma na qual deveríamos trabalhar. Pelo fato de haver muitos alunos que se interessavam em obter conhecimento, e um dos intuitos do professor era de os outros se interessassem quando vissem as atividades, foi, de fato, o que ocorreu. Durante o prosseguimento do clube, várias crianças queriam participar, pelo fato de ser interessante, sair das aulas monótonas e trabalhar as experimentações.

Em uma dessas atividades experimentais que ocorreu fora da sala de aula, vários alunos da escola e professores e funcionários ficaram maravilhados com essa experimentação feita pelos próprios alunos integrantes do Clube de Ciências, o que despertou a curiosidade e o conhecimento dos alunos.

As atividades do Clube ocorrem a partir do segundo semestre de 2019, nas quartas-feiras, pela parte da tarde. Nele foram desenvolvidas experimentações, como “serpente do faraó”, experimentos de densidade como “arco-íris colorido”, confecções de terrários. Foi trabalhado também tecnologias de *software* para mostrar as organelas das células, houve também a confecção de vulcões além de filmes que foram passados em relação à evolução e à for-

mação do planeta. E, para fechar as atividades, foi realizada uma visita técnica à fábrica de beneficiamento de açaí, Frooty S/A, localizada na cidade.

Figura 1: Experimento sobre Vulcão



Fonte: Arquivo próprio dos autores do trabalho.

Figura 2: Terrários feitos pelos alunos



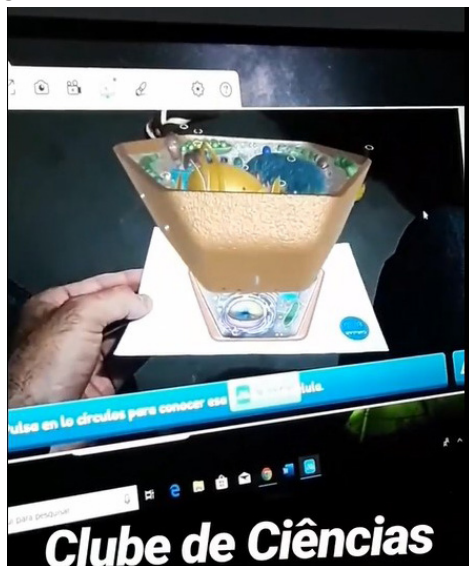
Fonte: Arquivo próprio dos autores do trabalho.

Figura 3: *Software* de ensino de citologia



Fonte: Arquivo próprio dos autores do trabalho.

Figura 4: Didática com massinha de modelar



Fonte: Arquivo próprio dos autores do trabalho.

Essas atividades foram bem vistas pelos professores, funcionários e pelos pais dos alunos da escola, onde proporcionou um conhecimento maior tanto para os alunos, que tiveram a oportunidade de vivenciar experiências novas, quanto para os professores em formação, que puderam aprender diversos conhecimentos novos a serem aproveitados em suas carreiras.

Conclusão

Vimos que a educação necessita de ideias novas, que façam com que os alunos se interessem pelas aulas. Mas, por muitos motivos, não é possível que sejam feitos esses novos métodos. Isso faz com que a educação continue no patamar que está atualmente, o Clube de Ciências vem justamente tentar modificar essa forma de ensino, de modo simples e muito eficaz.

Ao trabalharmos Clubes de Ciências, o aluno consegue ver como é divertido aprender, e adquire conhecimento de forma prática e divertida, interessando-se cada vez mais pelo aprendizado. Os alunos, principalmente os das escolas de periferia, não possuem

um aprendizado eficiente, pelo fato de, muitas vezes, as escolas não disporem de estrutura eficaz para que seja proporcionado o ensino de Ciências.

As atividades que são desenvolvidas nos clubes são as que mais proporcionam essa aproximação dos alunos com materiais que, muitas vezes, eles não conheciam. Assim, eles podem conhecer equipamentos que somente são vistos em escolas de alto nível, fazendo assim com que haja uma tentativa de igualdade. Os professores que desenvolvem essas atividades nos Clubes de Ciências conseguem ter um alto nível de conhecimento na sua formação, e isso faz com que ele adquira muitas habilidades em trabalhar em salas de aula e fazer aulas diferenciadas onde os alunos se interessem, de fato, e prestem atenção.

Concluimos que os Clubes de Ciências possibilitam inúmeras vantagens para o ensino-aprendizado, pois é uma grande ferramenta para que se tenha um aumento no nível da educação do país. Trabalhar a Alfabetização Científica é uma das bases para a formação de cidadãos mais conscientes e conhecedores da realidade. Podemos sim modificar a educação desse país e, com a colaboração de todos, podemos fazer uma educação melhor.

Referência

BERNARDO, Flávia Pirovani Arial; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; WERNER, Elias Terra. A experimentação nas aulas de ciências: estratégia para alfabetização científica no ensino fundamental. **Revista Ciência e Ideias – C&I**, v. 9, n. 1, jan./abr. 2018.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. In: CUMBRE IBEROAMERICANA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 3., de 25 a 27 de abril de 2002. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, seção Documentos, p. 157-158, set./dez. 2002.

GIANE, Kellen. **A experimentação no ensino de ciências**: possibilidades e limites na busca de uma aprendizagem significativa. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GREIN, Adriane Cristina Veigantes. **Desenvolvimento de senso crítico, analítico e científico em alunos participantes de clube de ciên-**

cias. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008.

LONGHI, Adriana; SCHROEDER, Edson. Clubes de ciências: o que pensam os professores coordenadores sobre ciência, natureza da ciência e iniciação científica numa rede municipal de ensino. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 3, p. 547-564, 2012.

PEREIRA, Boscoli Barbosa. **Experimentação no ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento.**

PIVATTO, Wanderley. Aprendizagem significativa: revisão teórica e apresentação de um instrumento para aplicação em sala de aula. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí – UFG**, v. 2, n. 15, 2013.

SANTOS, Denise J. Fontana dos. Guia de orientações para implementação de um clube de ciências. PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, UECO. Guarapuava, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental:** Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SCIENCE SUBS. **Alfabetização Científica – Neil deGrasse Tyson.** Canal do Youtube. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61aLLEgqd6U&t=101s>. Acesso em: 18 abr. 2021.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Expressões flexionadas e derivadas no falar cametaense

*Benedita Alho da Silva
Vitória Manuelle Ribeiro Cruz*

Introdução

Este artigo tem como ideia principal analisar morfologicamente as expressões da fala cametaense, tais como as flexionadas e as derivadas, objetivando decompor as palavras para uma análise mais criteriosa, desde seu radical até seus afixos. Dessa forma, este trabalho também propõe mostrar como essas expressões fazem parte da identidade cametaense e são marcas da cultura dessa cidade abrangendo seus interiores.

Tal abordagem do assunto tem uma significativa relevância para a compreensão das expressões cametaenses e suas formações morfológicas, como também se apresentam como marcas de identidade cultural da região. Além disso, este trabalho contempla as narrativas do imaginário da população, as quais também são marcas da cultura cametaense. As expressões cametaenses são exemplos que surgem da relação entre língua e sociedade e seus fatores externos, que propiciam a ocorrência desses fenômenos.

Na primeira parte do trabalho, abordamos o conceito de morfologia, como fator essencial para a análise morfológica e as classificações das palavras, que é o ponto-chave dessa pesquisa, que busca analisar as expressões flexionadas e derivadas no falar cametaense. A seguir passamos pelo conceito de língua oral e tradição cultural, como forma de embasamento acerca do assunto, haja vista que ambos regem nosso trabalho como uma forma metodológica para o encontro dos nossos fenômenos. Na sequência, verificamos a metodologia utilizada para, conseqüentemente, a apresentação e análise dos dados, sendo esses os resultados da nossa pesquisa e

finalmente as considerações finais e as referências utilizadas para a elaboração do trabalho.

Morfologia e classificação de palavras

No que tange ao tema central da pesquisa, tomamos como base as palavras, sendo elas os principais instrumentos de comunicação do indivíduo na sociedade e pelas quais interagimos como seres sociais. Diante ao número grandioso encontrado das palavras, fez-se necessário uma classificação das mesmas para melhor organização e compreensão do seu estudo, o qual se encontra nas teorias da morfologia, onde estuda minuciosamente os morfemas:

Cada morfema é um átomo de som e significado - isto é, um signo mínimo. Segundo tal perspectiva, a morfologia é o estudo desses átomos (a alomorfia) e das combinações em que pode ocorrer (a morfotática) – i.e., a morfologia é o estudo dos morfemas e arranjos. (ROSA, 2018, p. 95).

Os morfemas são constituintes das palavras e estas, consequentemente, são resultado dessas combinações. Podemos dizer então que eles são “átomos” de significado que, atrelados a um radical, dão sentido e forma a uma palavra, ou seja, uma entidade significativa. Diante disso, encontramos em nossa língua os tipos de morfemas: morfema aditivo, morfema reduplicativo, morfema alternativo, morfema zero, morfema subtrativo. Essa análise morfológica pode ser encontrada na gramática descritiva, que descreve as regras e ajuda na classificação das palavras.

Como um dos processos de formação de palavras, encontramos o fenômeno da flexão, bastante recorrente na língua portuguesa e de relevância significativa no processo de classificação de palavra:

Pode-se compreender a flexão como a morfologia que completa gramaticalmente uma palavra, o que equivale a dizer que as marcas flexionais são responsáveis pela forma adequada que uma palavra tem de tomar para ser inserida num enunciado específico. (ROSA, 2018, p. 151).

O processo de formação de palavras por flexão pode nos dar novas formas de dizer uma palavra, seja por gênero e número, sem mudar a classe da palavra como, por exemplo, no de *casa*, flexionado em número: *casas*, passou do singular para o plural, ou seja, criou uma nova forma de se dizer uma palavra, mas não mudou a classe de substantivo de “casa”.

Esse processo consiste na relação de um morfema aditivo sufixal ao radical, da qual surge uma entidade de sentido: a palavra. Fazendo distinção do processo de flexão, o qual não muda a classe das palavras, encontramos o processo de derivação, que pode mudar a classe, ou seja, é um processo de formação de novas palavras, isso pode ocorrer pelo acréscimo de afixos (prefixos e sufixos) a uma base. Podemos usar como exemplo a palavra *felicidade*, acrescentando o prefixo *in-*, surge a palavra *infelicidade*, dessa forma ocorreu a criação de uma nova palavra, com outro significado do inicial. Basílio incluiu a prefixação na derivação: “A prefixação é utilizada para a formação de palavras quando queremos, a partir do significado de uma palavra, formar outra semanticamente relacionada, que apresente uma diferença semântica específica em relação à palavra-base.” (BASÍLIO, 1987, p. 9).

Como já dito, na derivação, ocorrem acréscimos de afixos, que são exemplo de morfemas e foco de estudo da morfologia. Também podemos dizer que a derivação é um processo livre, não obrigatório, pois depende da necessidade do falante de criar novas palavras para determinado vocábulo, enquanto que a flexão já é mais fechada, obrigatória, pois, por exemplo, para fazermos uso de uma palavra no plural, temos que ocorrer ao processo de flexão.

Língua oral como veículo das narrativas cametaenses

A língua é um instrumento de comunicação que faz ponte entre os indivíduos e o meio social, contribuindo para a propagação das manifestações culturais como, por exemplo, as narrativas, lendas históricas de uma determinada comunidade. Dessa forma, a língua é o principal elemento para transmissão dessa cultura, seja por forma escrita ou oral. Levando em consideração o papel da língua oral para transmissão, é necessário considerar que:

[...] a língua serve para comunicar. Ora, a comunicação implica, por definição, a existência de vários falantes. Quanto à definição do ato de comunicação, digamos que ele se apresenta como uma interação entre emissor e um receptor, sendo o conteúdo desta interação suscetível de tomar as formas mais variadas. (BAGNO, 2001, p. 147).

Diante de tal afirmação, fica evidente que a língua é o principal suporte de comunicação nos mais variados contextos sociais. Além disso, faz relação com a transmissão das manifestações culturais, como as narrativas de lendas da cultura cametaense, as quais se apresentam como fatores de suma importância na região e que, muitas vezes, a tornam reconhecida. As manifestações culturais são importantes fatores que perpassam de geração para geração, garantindo assim a permanência dessas tradições e manifestações no contexto atual. De acordo com Trigueiro (2007, p. 107):

São essas práticas do passado que chegam ao presente, com as suas diversidades nacionais, regionais e locais, de significados, de referências e de desdobramento em processos culturais de apropriações e incorporações de novos valores simbólicos que vão construindo outras identidades.

Há uma diversidade de culturas espalhadas em um determinado país, em uma determinada região e até mesmo em uma mesma localidade. É importante ressaltar que fatores como comida, língua, festas, costumes, tradições e manifestações culturais em geral são meios que fazem parte da construção da identidade de um povo. E, por meio dos aspectos culturais, é possível identificar a população através dessas características.

Ademais, as manifestações culturais sofreram e sofrem diversas imposições em relação à sua permanência no contexto atual, visto que, através do tempo e do espaço, as manifestações culturais acabam sofrendo grandes ou pequenas alterações. Carvalho (2007, p. 66), afirma que, “com o passar inevitável dos tempos, traços se perdem, outros se adicionam, em velocidades variadas nas diferentes sociedades, exatamente porque a cultura não pode ser entendida como estática e, conseqüentemente, as manifestações culturais também não”. Sendo assim, podemos afirmar que, na transferência

de uma tradição ou manifestação cultural que uma geração passa para outra geração, acabam ocorrendo algumas modificações, visto que as duas gerações possuem contextos diferentes, falas e variedades linguísticas diferentes, os quais são fatores que contribuem para o processo de modificação de lendas, de danças, de festas, etc.

Diante disso, faz-se necessário a preservação das lendas, como fatores que expressam a identidade e cultura de uma região e que, de certa forma, especificam-na das demais, pois elas podem ser consideradas como patrimônio imaterial, haja vista seu valor cultural bastante significativo na região.

Metodologia

Para desenvolvimento deste artigo, realizamos pesquisa bibliográfica, por meio da leitura de artigos e da coleta de dados, que ocorreu com gravações de áudios pelo celular, nas quais os informantes relataram narrativas da cultura cametaense, como histórias e lendas que, na maioria dos casos, foram presenciadas pelos próprios informantes. Essas histórias tinham como objetivo a análise das expressões formadas pelo processo de derivação e flexão.

Tal pesquisa é de natureza básica, já que busca aperfeiçoamento de teorias científicas para melhorar a compreensão de fenômenos naturais e, assim, aumentar nossas bases de conhecimento científico. Também se encaixa na abordagem qualitativa, visto que ela tem caráter exploratório: estimula os entrevistados a falar livremente acerca do assunto abordado, fazendo emergir aspectos subjetivos de forma espontânea, como também busca encontrar fenômenos específicos da oralidade cametaense. A pesquisa contou com a participação de cinco informantes, dois do gênero/sexo masculino, com a idade de 32 e 52 anos e três do gênero/sexo feminino, com as idades de 26, 40 e 67. O lócus da pesquisa é a zona rural de Cametá, especificamente na Ilha Itaúna de Baixo, pois foi onde obtivemos relatos de narrativas sobre casos fantásticos que fazem parte da cultura da região. Os dados foram coletados nos dias 09 e 10 de dezembro de 2019, dos quais obtivemos vinte palavras flexionadas e cinco derivadas, sendo que das flexionadas analisamos apenas cinco delas, descartando quinze.

Apresentação e análise de dados

Quadro 1: Radicais e raízes das palavras flexionadas e derivadas presentes no falar cametaense.

Palavra	Radical	Palavras Flexionadas	Palavra	Radical	Palavras Derivadas
belisco	belisc-	beliscão	noite	noit-	anoitecer
preto	pret-	pretinhozinho	açaí	açaí-	açaizeiro
bucado	bucad-	bucadinho	grito	grit-	gritaria
baquiada	baquiad-	baquiadinha	sombra	sombr-	assombração
franzina	franzin-	franzininha	chuva	chuv-	chuvisco

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

Diante desses dados, é evidente a diversidade de expressões encontradas na fala cametaense, tanto as formadas pelo processo de flexão, quanto pelo de derivação. Sendo assim, a partir das palavras expostas no quadro acima, podemos observar esses processos de formação das expressões cametaenses, desde seu radical aos afixos, como os prefixos e os sufixos. Com base nisso, iremos observar as estruturas em que se apresentam essas expressões e fazer uma análise morfológica delas, com o intuito de expor a composição presente na elaboração dessas palavras.

No processo de formação por flexão, encontramos a expressão “**beliscão**”, a qual se encontra na seguinte oração: “Eu tava dormindo e ele me acordou com um **beliscão**”. Parafraseando Rosa (2018 *apud* ANDERSON, 1982, p. 587), a flexão não cria novos significados, nem muda o verdadeiro sentido da palavra, como é o exemplo da expressão “**beliscão**”, que, de acordo com a análise morfológica, flexiona de grau do substantivo belisco, para seu aumentativo “**beliscão**”. Ademais, ao seu radical “**belisc-**”, foi acrescentado o morfema aditivo ou sufixo flexional “-ão”. Dessa junção surge a palavra “**beliscão**”.

Seguindo a mesma perspectiva de Anderson para as próximas análises, daremos sequência com a expressão “**pretinhozinho**”, a

qual se encontra na oração: “Ele era pequeno, **pretinhozinho** assim”. Nessa frase, o entrevistado, utilizou da intensificação do grau diminutivo como uma forma afetiva para se referir a uma pessoa querida. Nesse caso, foi acrescentado ao radical “**pret-**”, os sufixos flexionais “**-inho**” e “**-zinho**”, esse último, especificamente, intensificou ainda mais a ideia diminutiva. Além disso, vale destacar a existência do morfema zero em relação ao gênero do nome (masculino e feminino), em que na expressão “**pretinhozinho**” há a ausência do /a/, característica do feminino e ao número (singular e plural), pois ela também apresenta ausência do /s/, característica de plural. Portanto, tal expressão flexionou seu substantivo “**preto**”, passando para seu grau diminutivo.

Em seguida, temos a expressão “**bucadinho**”, a qual se encontra na seguinte oração: “Ela tá maior um **bucadinho** assim”. Tal expressão flexionou do substantivo ‘bucado’, o qual possui significado de quantidade e que, diferente da nossa primeira impressão ao ouvirmos tal variante, não tem como raiz o substantivo ‘boca’. Já a expressão “**bucadinho**”, nesse contexto, dá ideia de tamanho. Sendo assim, a expressão “**bucadinho**” é formada pelo acréscimo do morfema aditivo ou sufixo flexional “**-inho**”, como também o morfema zero para a ausência do gênero feminino e de plural, ao radical “**bucad-**”.

Outra expressão flexionada é “**baquiadinha**”, a qual se encontra na frase: “Ela tá doente, tá **baquiadinha**, não quer comer.” Tal palavra flexionou da expressão cametaense “**baquiada**”, a qual possui significado de alguém abatida fisicamente. A flexão “**baquiadinha**” surge do acréscimo do morfema aditivo “**-inha**”, ao radical “**baquiad-**”.

Finalizando a análise das expressões flexionadas na fala cametaense, temos a palavra “**franzininha**”, que está presente na frase “Ela é assim, **franzininha**, né?”. Nessa frase, o entrevistado fez uso dessa expressão dando ideia de alguém fraca e pequena, fazendo relação à pessoa mencionada, que é o conceito de “**franzina**”. Além disso, ainda fez uso do sufixo “**-inha**” para reforçar ainda mais o conceito de “**franzina**”. Nesse sentido, a expressão “**franzininha**”, flexionou como resultado da junção do morfema aditivo “**-inha**” ao radical “**franzin-**”.

Passando agora para as expressões derivadas, adotamos como modelo de análise a teoria mencionada por Rosa (2018 *apud* BASÍLIO, 1987, p. 9), que apresenta como um dos modelos do processo de derivação a prefixação, ou seja, o uso de um morfema antes do radical de uma palavra, para “[...] formar outra semanticamente relacionada, mas que apresente uma diferença específica da palavra base”. Seguindo esse mesmo pensamento de que o processo de derivação ocorre quando surge uma outra palavra parecida, mas com alguma diferença semântica da palavra original, ou seja, pode haver a mudança na classe da palavra, podemos dizer então que a derivação possa ser caracterizada também pela sufixação, ou seja, são os casos dos afixos atrelados ao radical como forma presa.

A partir dos dados coletados, encontramos as expressões “**anoitecer**” e “**assombração**”, as quais se encontram na frase: “Era uma vez, tinha uma mulher, aliás uma **assombração** que aparecia no **anoitecer**”. Ambas as expressões são formadas pelo processo de prefixação, utilizada, segundo Basílio, na derivação das palavras. No primeiro caso, “**anoitecer**” foi o resultado da prefixação do morfema “**a-**” e também da sufixação do morfema “**-ecer**”, atrelados ao radical “**noit-**”. No segundo caso, temos a palavra “**assombração**”, resultante também de prefixação, no caso do morfema “**as-**” e da sufixação, com o morfema “**-ação**”, como formas presas, atrelados ao radical “**sombr-**”.

Outra expressão encontrada na fala dos entrevistados foi “**açaizeiro**”, que deriva da palavra açaí e se encontra na frase: “Eu trabalho com açaí. Todo dia eu vou pro pé do **açaizeiro**”. Nessa expressão, houve o acréscimo do sufixo “**-zeiro**” ao radical “**açaí**”, e a partir dessa junção ocorreu o processo de derivação, a partir da palavra “açaí”.

Encontramos também a palavra “**chuvisco**”, que aparece na frase: “Tá doente, pegou muito **chuvisco**”. Nesse caso, ocorreu novamente o processo de derivação a partir da palavra “**chuva**”, pois foi acrescentado ao radical “**chuv-**”, o morfema sufixal “**-isco**”, dando ideia de algo diferente de chuva, podendo ser apenas um pequeno orvalho, portanto mudou a classe da palavra inicial e deu outro valor semântico a uma nova entidade significativa.

Por fim, analisamos a expressão “**gritaria**”, que se encontra na seguinte frase: “Aí ele ouviu uma **gritaria**”. Essa expressão foi derivada da palavra “**grito**”, que tem como radical “**grit-**”, e que, nesse caso, foi acrescentado o sufixo “**-aria**”. Sendo assim, essa expressão deu ideia de uma sequência de gritos, diferenciando-se do sentido original da palavra “grito”, que significa um som de voz elevado, geralmente para pedir ajuda, chamar alguém à distância, no caso de susto, etc.

Diante dessa análise, verificamos que, das palavras flexionadas, quase todas, incluindo ainda outras que foram descartadas da análise, são flexionadas geralmente com a utilização do morfema aditivo “**-inho/-inha**” e que podemos considerar tal fenômeno como uma marca do falar cametaense, haja vista o grande uso desse recurso nas construções flexionadas dessa região. Outro ponto bastante interessante na análise dos áudios é a dificuldade de flexão em relação ao número (singular e plural) das palavras dos entrevistados, pois eles não reproduzem o som dessa flexão de número. Já em relação às palavras derivadas, deve-se destacar também a dificuldade em encontrar tais expressões na fala cametaense. Essas que foram analisadas são formadas, de modo geral, por prefixação e/ou sufixação ao radical das palavras.

Conclusão

Considerando a importância da formação e da classificação das palavras, buscamos analisar os processos de flexão e de derivação no falar cametaense através de contos, de narrativas, lendas e histórias do cotidiano. Para uma maior compreensão do motivo para as palavras serem flexionadas e derivadas, utilizamos os radicais dessas palavras para ajudar na análise.

A partir da análise morfológica dos dados coletados, observamos que, na fala dos cametaenses, há expressões únicas dos habitantes dessa região; e que muitas expressões flexionadas são desenvolvidas com o objetivo de demonstrar afeto, enquanto que outras têm o real sentido de expressar algo pequeno ou grande. Em relação ao processo de derivação, analisamos que as expressões derivadas surgiram de palavras bem conhecidas e presentes

no nosso cotidiano e que elas possuem significados bem próximos e diferentes das palavras de origem.

Diante disso, observa-se a grande relevância desta pesquisa, pois buscamos apresentar algumas expressões derivadas e flexionadas presentes no falar cametaense e, assim, desenvolver a análise morfológica dessas palavras, o que pode contribuir para os estudos de educação e cultura de nossa região. Observa-se que muitas das expressões são características singulares da localidade de Cametá, usadas como meio comunicativo e de identidade cultural da população cametaense e que esse é um campo de estudo rico de informações e propício a novas pesquisas.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é. Como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

CARVALHO, Samanta V. C. B. Rocha. “Manifestações Culturais” *In*: GADINI, Sérgio Luiz; WOLTOWICZ, Karina Janz (org.). **Noções básicas de Folkcomunicação**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 64-66.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. A espetacularização das culturas populares ou produtos culturais folkmediáticos. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, Ponta Grossa, PR, n. 5, jun. 2005.

O papel da escrita e da leitura no processo de ensino e aprendizagem na universidade¹

*Anáira Ramos Gomes
Osmaiana de Oliveira Ramos*

Introdução

Ler e escrever são uma das tarefas mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, entretanto, estas boas práticas não são vistas com frequência no cotidiano dos universitários brasileiros. Muitas vezes, o que presenciamos na escola é a mera decodificação das palavras, sem levar em conta que ler é ir além do conhecimento das palavras; é atribuir aos alunos a compreensão, tornando-os cidadãos críticos e comprometidos com a realidade social.

Este artigo vem retratar as principais barreiras dos calouros diante das novas regras impostas na graduação, uma vez que, os textos acadêmicos são um deles; os estudos apontam que os universitários acham difícil a tradução e a produção de texto acadêmico; temos como exemplo o resumo, a resenha, o relatório, o artigo, entre outros. Sendo assim, essa análise pode servir de suporte para avaliar o porquê de os alunos iniciantes não dominarem os textos científicos; e explicar qual a relevância da disciplina Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos para a vida dos discentes.

O método utilizado neste artigo foi a aplicação de questionários, cujo objetivo foi o de avaliar as principais dificuldades dos graduandos durante seu curso universitário, tanto antes, como após as oficinas ministradas, tendo como destaque a produção textual, o

¹ Artigo apresentado à disciplina Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Turma de Letras/2018-extensivo.

processo de leitura dos estudantes e a ausência ou não da leitura e da escrita antes do ensino superior.

Percebemos, na construção deste trabalho, que a escola pública e a privada possuem as mesmas dificuldades em lidar com alunos iniciantes. Constatou-se que a maioria dos alunos tem impasse na produção de textos científicos, e que isso advém da falta de prática e da pouca informação sobre gênero e regras da Associação de Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

O uso da escrita e da leitura acadêmicas

As normas e o tema da pesquisa procederam-se em grupo, conversas e discussões em sala de aula, juntamente com a professora, de forma que todos da sala tivessem os mesmos interesses pelo assunto. Diante do tema, observamos, por meio dos artigos e das entrevistas, que o ponto a ser enfatizado dirigiu-se na adaptação dos calouros à vida acadêmica.

Hoje em dia, possuímos muitos meios de nos relacionarmos e ampliarmos nossos costumes e, em um breve tempo, nos comunicamos socialmente, por meio de uma ampla rede de comunicação que existe, essa rede se chama globalização. Portanto, em um mundo onde a informação é cada vez maior e mais rápida, pode-se dizer que aquele que não busca os novos conhecimentos, não será bem-sucedido (digo aqui sobre um olhar de pessoa crítica tal qual saiba se expressar de forma concisa) em meio à sociedade. Daí podemos compreender que a leitura e a escrita se desenvolvem culturalmente, ou seja, registramos nossa escrita pelo conhecimento de mundo e precisamos dela para nos aperfeiçoarmos como pessoa crítica.

A leitura expressa um grande passo para o homem em sua busca do conhecimento, proporcionando-lhe a capacidade de refletir e opinar sobre diversos aspectos da vida. Outro aspecto a ser enfatizado é o papel social da leitura, entendida como um produto cultural, sabendo-se que num mundo onde a informação disponível é cada vez maior, as pessoas não instrumentalizadas para acessá-las serão excluídas social e culturalmente (DROUET, 1995; ELLIS, 1995; GREGOIRE; PIÉRART, 1997 *apud* OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2013, p. 1).

Levando em conta que produzir um texto precisa-se saber sobre o assunto, ter um conhecimento básico do tema, ou seja, para dominarmos aquilo que estamos escrevendo e obtermos uma escrita competente, precisamos de tempo, de dedicação e muito esforço reflexivo, isso se constrói dentro de casa, na escola, na faculdade, e com um acervo cultural, afinal ser um escritor exige além do empenho, uma boa cultura. Obter competência textual requer uma intenção comunicativa, visto que se escreve para outras pessoas lerem. Não aprendemos a ler e escrever só para mostrar que sabemos, mas para aprender a intervir, a participar em conjunto. Se escrevermos bem, podemos convencer com mais facilidade o leitor; mas se escrevemos mal, a primeira dificuldade vai ser em entender o que está escrito.

A atuação discursiva da escrita e leitura

Caso o aluno inicie uma universidade sem conhecimento sobre gêneros acadêmicos, pode ocasionar constrangimento, desinteresse e, até mesmo, desistência do curso. Dessa forma, a interação é necessária entre discentes e docentes para manter o convívio universitário, visto que a participação entre ambos ajudará no seu desenvolvimento acadêmico. De acordo com Sousa e Bassetto (2014, p. 87),

[...] para que o indivíduo seja totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela.

Não basta cursar o ensino superior ou ser letrado para saber ler e escrever, é necessário prática, visto que a escrita exige muito interesse daquele que possui o desejo de ser um bom escritor, para produzir textos e transmiti-lo com clareza ao leitor.

Ter-se adaptado à escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita. O indivíduo letrado não só é aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998 *apud* SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 88).

A leitura enriquece o desenvolvimento intelectual do indivíduo, assim, tornando-o capacitado para possíveis produções textuais. Além do mais, é evidente que, no ato da leitura, o estudante consegue trazer à tona pensamentos de leituras anteriores, aflorando sua imaginação, sua ideia e também ajudando no desenvolvimento e na reconstrução de novos significados a partir de um texto.

Aprendizagem da escrita e leitura acadêmicas

A maioria dos alunos que entra na faculdade não se adéqua facilmente com a nova forma de escrita, nem tampouco com as normas que são propostas pela ABNT. Portanto, seria necessário que os docentes observassem métodos eficazes no desenvolvimento dos alunos na prática da leitura e da escrita, assim direcionando-os na produção de seus textos.

A universidade deve gerar mais oportunidades para os estudantes, para que eles possam explorar suas ideias, seus conhecimentos de mundo, desencadeando, assim, o interesse do aluno pelo aprendizado. Nessa relação, os docentes podem considerar nas discussões e debates aquilo que for mais propício no meio acadêmico, uma vez que o aluno possa ter um posicionamento embasado diante do meio escolar. Logo,

[...] seria necessário repensar o papel da universidade para a inclusão efetiva desses graduandos na comunidade acadêmica, promovendo-se o letramento numa comunidade de prática, de modo que a universidade passasse a ser vista como um espaço de compartilhamento de informações, conhecimentos e experiência, deixando, assim de ser vista por alguns como “espaço de autodidatismo”. (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 108).

Ler é um processo particular, no entanto, diversos estudantes perdem o interesse pela leitura, às vezes por falta de estímulo da família, por vezes pela carência do ato de ler no meio escolar; e isso pode causar o desinteresse do aluno pelo gosto de ler. Pensando nisso, é importante não só os professores incentivarem os alunos a praticarem o ato da leitura, como também abrir espaços para que possam nomear suas leituras preferenciais, para que o estudante desenvolva sua opinião e obtenha o hábito da leitura, aprimorando seu vocabulário e seu conhecimento.

Metodologia

A análise partiu da leitura de três artigos acadêmicos, um sobre a escrita na universidade, e os outros dois sobre a leitura na universidade, retirados da internet. Avaliamos também uma pesquisa de campo, nas quais elaboramos cinco perguntas sobre o tema, essas perguntas foram respondidas por questionários, sua organização ocorreu entre agosto e outubro de 2018. Selecionamos três entrevistados, um do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Polo Baião, que se encontrava no 8º semestre, etapa final do curso, e outros dois concluintes, um graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará, Campus Belém, e outra formada no curso de Pedagogia, pela Faculdade Integrada de Araguatina. Outrossim, selecionamos algumas citações dos autores mencionados acima para embasar na exploração do trabalho. A pesquisa foi de prática qualitativa, descritiva, bibliográfica, e pesquisa de campo.

Propomos salientar com este trabalho alguns aspectos fundamentais da nossa pesquisa, cuja elaboração só avançou por meio de leitura e verificação dos materiais estudados. Os dados dos questionários serão exibidos em tabelas para alcançar uma melhor explanação das respostas. Contudo, nossa proposta tem como referencial, além de mostrar a importância da leitura e da escrita na universidade, como também destacar a influência que a disciplina Oficina de Compreensão e Produção de Textos acadêmicos tem sobre os estudantes, pretendendo instigar o interesse da leitura e escrita do aluno no meio acadêmico.

Apresentação e análise dos dados

Para mais, a pesquisa foi baseada em três artigos sobre a leitura e a escrita no meio universitário, além de um questionário de campo com cinco perguntas referentes ao tema proposto, foram entrevistados um graduando na sua etapa final de curso e, dois graduados. Essa análise serviu para mostrar qual o caminho traçado pelos estudantes em relação a leitura e a escrita na universidade; qual o semestre que cursou a disciplina produção de textos acadêmicos; quais as dificuldades encontradas na produção de textos

acadêmicos; quais os textos lidos e produzidos durante sua vida acadêmica; e quais os maiores problemas encontrados, se comparados a regras da ABNT ou sobre a leitura e escrita de texto.

Analisamos os três questionários e verificamos, na primeira pergunta, que o entrevistado 1 acha a leitura e a escrita de extrema importância, pois ambas contribuem para o crescimento do aluno; o entrevistado 2 acredita que a leitura e a escrita são um dos maiores desafios das universidades, em consequência da falta de leitura dos alunos, isso prejudica no seu desenvolvimento; o entrevistado 3 relata que a leitura é um processo constante, que, no início, se torna dificultoso, mas depois com a prática cada texto lido colabora no aprendizado. Percebeu-se, na segunda pergunta, que o entrevistado 1 e 2 tiveram a disciplina no 1º semestre, e o entrevistado 3 somente obteve a disciplina no 3º semestre. Os dois primeiros disseram que a disciplina foi benéfica para sua vida acadêmica por ter sido administrada no começo do curso, pois os ajudou nas exigências de como compreender e de como produzir os textos acadêmicos; já o entrevistado 3 afirmou que, por conta da disciplina ter sido ministrada no terceiro semestre, influenciou negativamente para o seu desempenho na academia logo nos primeiros semestres.

Na terceira pergunta referente às dificuldades encontradas para produzir textos, o entrevistado 1 falou que o maior problema ocorreu na produção de textos acadêmicos e na habituação com a nova escrita de cunho científico, o entrevistado 2 declarou que a maior dificuldade foi com as “exigências” dos textos, tanto que, ainda hoje, tem dificuldade na produção de artigos; o entrevistado 3 contou que, além das dificuldades com as normas da ABNT, a falta de leitura o prejudicou na compreensão e na produção de textos desde o Ensino Médio.

Partindo para a quarta pergunta a respeito dos textos lidos na academia, o entrevistado 1 proferiu apenas os nomes de textos e livros lidos, e os entrevistados 2 e 3 afirmaram que leram diversos, mas o entrevistado 2 falou que produziu apenas resenha; resumo; fichamento e artigo, e o 3, todos esses mencionados pelo entrevistado 2, exceto fichamento, contudo citou o gênero revista, o qual não foi produzida pelo outro entrevistado.

A última pergunta se refere às dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ingressar na universidade, se foram em relação as normas da ABNT ou em decorrência da leitura e da escrita. O entrevistado 1 relatou que teve maiores problemas com as regras do que com a leitura e a escrita, o entrevistado 2 informou que as dificuldades foram em relação as normas e a produção de textos, e o entrevistado 3 afirmou que os maiores obstáculos foram tanto das normas, quanto da leitura e da escrita do texto, ou seja, ele destacou dificuldade em realizar os tipos de textos acadêmicos, e compreendê-los.

Prova do que foi estudado e dito sobre a pesquisa, segue abaixo nas tabelas as perguntas e as respostas dos entrevistados citados.

Tabela 1: Qual o caminho traçado pela leitura e a escrita na universidade?

E1 - A leitura e a escrita na universidade são de extrema importância, pois ambas contribuem para o crescimento intelectual e para a produção científica.
E2 - Acredito que a leitura e a escrita, tornou-se um dos maiores desafios das universidades, pois a maioria dos estudantes não lê ou leem muito pouco, tendo como consequência a dificuldade no desenvolvimento da escrita, já que a proporção de um influencia na mudança da outra e contudo, é perceptível a tamanha importância da leitura e a escrita nas Instituições de níveis superiores, uma vez que a evolução do conhecimento acadêmico está diretamente ligado a estes dois fatores.
E3 - É um processo crescente. No início é bastante complicado, mas ao longo das disciplinas, cada texto lido e escrito contribui para aprendizagem. É muito importante que se aprenda a produzir textos, pois contribuimos para a universidade e para a comunidade, podemos servir de referência para outros acadêmicos.

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Tabela 2: Desde o início de seu curso, em qual semestre você estudou a disciplina sobre produção de textos acadêmicos? Em que esse prazo influenciou em suas atividades e participação na universidade?

E1 - A disciplina sobre produção de textos acadêmicos foi ministrada desde o primeiro semestre; e pendurou durante os quatro anos de curso com um semestre a cada ano. O benefício que essa disciplina trouxe foi significativo, pois nos ensinou como ler, compreender e produzir textos acadêmicos.

E2 - A referida disciplina foi estudada no 1º semestre. Esta disciplina foi se suma importância para minha vida acadêmica, pois através dela foi possível a compreensão dos diversos tipos de textos acadêmicos, além disso a sua produção. Após o estudo dela pude perceber como produzir cada textos, de acordo com suas “exigências”. Dessa maneira tende maior desempenho nas atividades propostas.
E3 - Estudei a disciplina durante o terceiro semestre do curso. Influenciou negativamente por ser necessário que a disciplina contribua para a aquisição do conhecimento sobre leitura e escrita de textos desde o início do curso.

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Tabela 3: Quais as dificuldades encontradas para produzir textos acadêmicos?

E1 - As maiores dificuldades encontradas para a produção de textos acadêmicos foi compreender a linguagem científica, encontrar os textos de metodologia e se habituar com a nova escrita.
E2 - A maior dificuldade foi com as “exigências” de cada texto acadêmico. Nos dias atuais sinto dificuldade no desenvolvimento de artigos.
E3- Além das normas da ABNT, as principais dificuldades encontradas, acredito que tenham sido em consequências da falta de estímulo da leitura, compreensão e produção de textos desde o ensino médio.

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Tabela 4: Quais foram os textos acadêmicos que você leu e produziu na universidade?

E1 - Os textos mais utilizados nas leituras foram do Antônio Carlos Gil, tais como, “Como Elaborar Projetos de Pesquisa”, “métodos e Técnicas de Pesquisa Social”, e da Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, tais como, “Fundamentos de Metodologia da Pesquisa”. Dentre os textos, destacam-se como mais relevantes “Max Weber e o Ideal Tipo”, “Sobre o Conceito de História na Obra Origem do Drama Barroco Alemão de Walter Benjamin”.
E2 - É possível afirmar que foi lido todos os tipos de textos acadêmicos, mas foi produzido apenas resenha, resumo
E3 - Em relação a tipos de textos, foram diversos, como por exemplo: artigos, resenhas, revistas, resumo, entre outros.

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Tabela 5: Você enfrentou mais problemas em relação as regras da ABNT e NBR ou em relação à leitura e a escrita dos textos?

E1 - Os problemas frequentemente encontrados foram mais com relação às regras da ABNT do que com a leitura e a escrita.
E2 - As maiores dificuldades foram em relação as regras, pois naquele momento era algo muito complexo, além disso na produção dos textos acadêmicos de acordo com suas “exigências”.
E1- Nas duas coisas.

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Ao observar os relatos dos discentes, percebemos que uma das dificuldades em relação à disciplina de Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos é a questão de como usar as regras impostas pela faculdade, e também a questão das normas da ABNT.

Considerações finais

Observamos alguns pontos com esta pesquisa durante as análises e concluímos que a grande maioria dos estudantes universitários encontra obstáculos na produção e no desenvolvimento de textos acadêmicos, ou seja, os acadêmicos não conseguem, de início, ler e escrever de forma clara e concisa os textos acadêmicos.

Sabemos que, quando o calouro entra na universidade, ele se depara com um mundo novo: são novas regras e uma nova forma de estudo. Essas normas acabam gerando dúvidas nos estudantes, que se sentem “perdidos”, “desorientados” e, até mesmo, acabam pensando que escolherem o curso errado, pela dificuldade de adaptação nele; quando, na verdade, tudo poderia ter sido mais fácil se tivessem recebido uma educação de qualidade. Na falta da prática de leitura e de escrita que reflete o sofrimento da maioria dos estudantes que não dominam habilidades básicas de leitura e de escrita quando adentram no Ensino Superior.

O que transparece na entrada do calouro no Ensino Superior é uma baixa produtividade universitária, ou seja, a falta de familiaridade com a leitura e a escrita proporciona-lhes um baixo ren-

dimento nas atividades acadêmicas. Mesmo com a orientação da disciplina Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, torna-se difícil essa nova adaptação no meio acadêmico. Por isso, a leitura e a escrita se tornarão quase que o cotidiano do aluno, e, por isso, ele precisará se habituar com ambas para melhorar o seu desenvolvimento acadêmico.

Ao analisarmos os artigos e as respostas dos questionários, objetivamos algumas questões. Embora em certos momentos não tivesse clareza do que era mais difícil para os estudantes, percebeu-se um cuidado maior com a escrita e a leitura na universidade, pois é o ponto de fraqueza dos alunos no envolvimento dos trabalhos acadêmicos, bem como nos obstáculos que encontram ao utilizar a norma culta e as regras da ABNT.

Além de sabermos que o acadêmico é aprendiz dos tipos de leitura e escrita acadêmica, sempre terá algo para aperfeiçoar, além da estrutura de como se fazer um texto. Nesse caso, a faculdade oferece disciplinas para orientá-los a entender esses tipos de textos, uma delas é a Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, na sua dinâmica que entra as preocupações do corpo docente da escola para com os alunos ingressantes na faculdade.

Percebeu-se os grandes desafios para quem entra na universidade, e isso acentua-se quando se trata de alunos atendidos pelas instituições privadas – geralmente oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que, até há pouco tempo, não tinham acesso ao ensino. A falta de um ensino de qualidade desestimula-os para estudar, causando impossibilidade de se desenvolver, na interpretação, na compreensão e na habilidade de produção.

Este artigo embasou uma interpretação eficiente da leitura e da escrita no meio acadêmico; e possibilitou, também, uma visão mais integradora e crítica do processo de ensino-aprendizagem do leitor e escritor incipientes.

Além do mais, a proposta que este artigo trouxe é que a leitura e a escrita se desenvolvem na medida em que o leitor saia à procura de novos conhecimentos e abra novos caminhos e oportunidades para a sua vida acadêmica, de interpretar mais, de conhecer o mundo real do jeito que ele é. Visto que ler, reler, reinventar, reconstruir

novos pensamentos é deixar que a leitura e a escrita nos transformem em leitores críticos e desenvolvedores de pensamentos.

Referência

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; PRIMI, Ricardo. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 19-25, jan./jun. 2003.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Os poetas vão à guerra: a crítica de Dalcídio Jurandir sobre os escritores do século XX

Luiz Fernando Siqueira Muniz
Ivone dos Santos Veloso

Dalcídio Jurandir, o crítico literário: uma breve introdução

Dalcídio Jurandir nasceu no dia 10 de janeiro de 1909, em Ponta de Pedras, no arquipélago do Marajó, no Pará. Seu reconhecimento como romancista da Amazônia se deve ao seu projeto estético, que é intitulado *Ciclo Extremo Norte*, saga romanesca que contém um total de dez livros¹, iniciado com *Chove nos Campos de Cachoeira* (1941)², e seguida por *Marajó* (1947), *Três Casas e um Rio* (1958), *Belém do Grão-Pará* (1960)³, *Passagem dos Inocentes* (1963), *Primeira Manhã* (1968), *Ponte do Galo* (1971), *Os Habitantes* (1976), *Chão de Lobos* (1976) e *Ribanceira* (1978). Fora do ciclo, publicou o romance *Linha do Parque* (1959)⁴, resultado de uma encomenda do Partido Comunista Brasileiro (PCB), ao qual era filiado.

¹ Recebeu com eles o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto da obra, em 1972, que lhe foi entregue por Jorge Amado.

² Em 1940, o romance *Chove nos Campos de Cachoeira* venceu o concurso literário organizado pelo jornal *Dom Casmurro* e pela Editora Vechi, idealizado por Jorge Amado, então chefe do jornal. A obra foi amplamente divulgada por periódicos do Rio de Janeiro, além de receber um vasto número de textos críticos de intelectuais como Álvaro Lins, Bruno de Menezes, Brício de Abreu entre outros.

³ Publicado em 1960 pela Livraria Martins Editora, *Belém do Grão Pará* recebeu o Prêmio Paula Brito, da Biblioteca do Estado da Guanabara, e o Prêmio Luiz Cláudio de Souza, criado pelo Pen Club do Brasil.

⁴ Publicado em 1959 pela Editora Vitória, o romance *Linha do Parque*, possui uma edição russa do romance que foi lançada em Moscou no ano de 1962, com apresentação de Jorge Amado.

Além dos onze romances, o escritor marajoara exerceu fortemente o seu ofício como jornalista. Entre 1930 e 1941, no Pará, contribui com um extenso número de reportagens em diversos jornais da imprensa belenense. Ao receber, em 1941, o prêmio do Jornal *Dom Casmurro* e da Editora Vechi, pela obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, pôde então mudar-se para o Rio. Com isso, Dalcídio Jurandir colaborou no Rio de Janeiro em muitos jornais “[...] timbrados pela marca de ‘imprensa comunista’, como: *O Radical*, *Diretrizes*, *Tribuna Popular*, *O Jornal*, *Imprensa Popular*, *Literatura*, *A Classe Operária*, *Para Todos*” (FURTADO, 2011, p. 83).

Durante a publicação de seus romances, Dalcídio Jurandir efetivou-se no emprego de jornalista, escrevendo reportagens, críticas literárias e ensaios. Ressalta-se nesta oportunidade o periódico *Diretrizes*, ao qual o escritor marajoara contribuiu com seus textos de 1942 a 1944. O *Diretrizes* foi lançado em abril de 1938 no Rio de Janeiro, pouco depois da criação do Estado Novo, possuía publicações de conteúdo político e social de orientação liberal-democrática. Dirigido inicialmente por Azevedo Amaral e Samuel Wainer, e, posteriormente, por Maurício Goulart, é considerado um dos maiores periódicos de crítica e análise política da história da imprensa brasileira. Além disso, tratava de assuntos literários, políticos, econômicos e sociais durante a Segunda Guerra Mundial, contrapondo-se às ideologias de caráter ditatoriais vigentes na Europa, dirigindo-se nesse momento a um público intelectualmente preparado. Contou com contribuições de Astrojildo Pereira, Marques Rebelo, Jorge Amado, Francisco de Assis Barbosa, Rubem Braga, Afrânio Coutinho entre outros.

Nesse periódico, o escritor marajoara colaborou como repórter, cronista, ensaísta e crítico literário. Quanto a esta última faceta jornalística, Furtado (2011, p. 86) ressalta que Dalcídio Jurandir “[...] não se limitou a exercer apenas o papel de crítico literário, cabendo-lhe, mais apropriadamente, o título de crítico de arte”, já que existem textos no periódico *Diretrizes* sobre a obra de pintores, caso de Lasar Segall, por exemplo.

Este artigo traz resultados da pesquisa *Dalcídio Jurandir: o jornalista e o romancista*, desenvolvida por Furtado, entre os anos

de 2011 e 2013, cujo objetivo principal foi coletar artigos por ele escrito em periódicos, analisar este material e propor a relação entre o autor de textos para a imprensa e o autor de textos fictícios. A fim de dar continuidade a esta investigação, este artigo está inserido no trabalho cujo o título é *A Colaboração de Dalcídio Jurandir como crítico para a revista Diretrizes e suas relações com a escrita de Três Casas e um Rio (1958)*, e vincula-se ao projeto de pesquisa, com incentivo do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, *Dalcídio Jurandir: faces do jornalista, contrafaces do romancista*, coordenado pela Dr.^a Ivone dos Santos Veloso, que tem como objetivo analisar o material coletado de pesquisas anteriores a respeito da face jornalística de Dalcídio Jurandir, com o propósito de compreender as relações entre seus textos publicados no periódico *Diretrizes* e a ficção produzida pelo autor.

Destarte, é importante sublinhar a importância destes periódicos em sua função como importante veículo ao fomento da literatura brasileira. Moreira (2015), no estudo *A Consagração Crítica de Chove nos Campos de Cachoeira na Imprensa do Rio de Janeiro*, delineia brevemente uma história da crítica literária:

Nesse período, a crítica literária era uma atividade essencialmente ligada à imprensa e ela se configurava a partir das impressões pessoais de leituras do crítico. [...] Vale ressaltar que a crítica exercida nos suplementos literários não implicava em uma baixa qualidade nas apreciações de romances, poemas, contos e peças teatrais. Pelo contrário, nomes consagrados da nossa crítica literária exerceram, ou pelo menos começaram, suas atividades nas páginas periódicas. (MOREIRA, 2015)

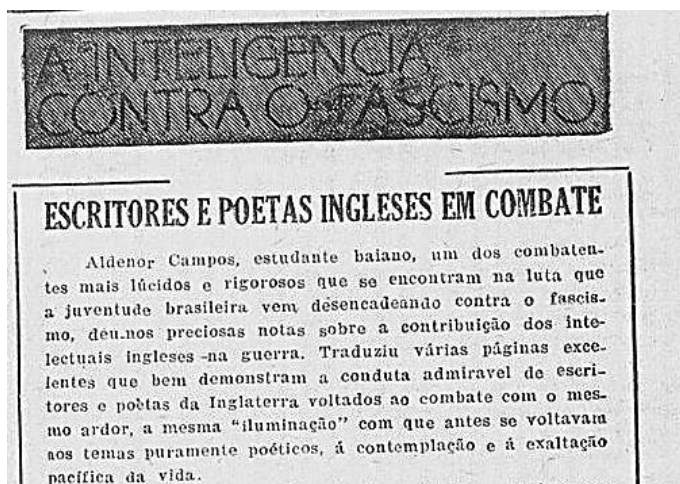
Certamente, é reconhecida a contribuição de diversos críticos literários que por meio dos periódicos colaboraram com a construção da história da crítica no século XX, nomes como Lúcia Miguel-Pereira, Antonio Candido, Álvaro Lins, Wilson Martins, Otto Maria Carpeaux e Roger Bastide, são citados como importantes autores da crítica literária brasileira. Isto posto, é essencial notar que a atividade jornalística de Dalcídio Jurandir possuía um importante papel na então crítica literária do país, já que parte considerável de

sua produção foi dedicada a ela. É justamente sobre essa faceta, na qual este trabalho está focado, que buscamos refletir sobre o engajamento de suas críticas sobre o então contexto histórico.

Escritores e poetas ingleses em combate: literatura e resistência

Em dezembro de 1942, Dalcídio Jurandir, na condição de repórter do periódico *Diretrizes*, teve, nas edições de n.º 127 e n.º 130, publicadas as suas críticas literárias, respectivamente, intituladas “*Escritores e Poetas Ingleses em Combate*” e “*John Conford, um Poeta Inglês*”. Tratam-se de artigos inseridos na coluna “*A Inteligência contra o Fascismo*”, cujo objetivo era debater sobre a produção literária em confronto às repressões nazifascistas ascendentes na Europa, detalhe na imagem que apresentamos a seguir:

Imagem 1: Crítica literária de Dalcídio Jurandir na coluna do periódico *Diretrizes*.

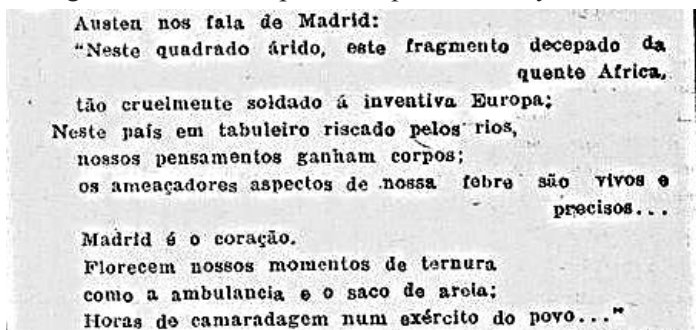


Fonte: Jornal *Diretrizes*, 3 de dezembro de 1942, p. 14.

Em *Escritores e Poetas Ingleses em Combate*, o crítico traça uma série de escritores britânicos que decidem tomar posição diante da Guerra Civil Espanhola, conflito na década de 1930 marcado como um dos conflitos que daria início a Segunda Guerra Mundial, um dos mais sangrentos na Europa do século XX.

Dalcídio Jurandir cita Ralfh Fox, John Cornford, Jullian Bell, Cristopher Caldwell e muitos outros jovens escritores que “[...] pagam com o sacrifício de suas vidas o direito de lutar por um mundo livre e mais digno” (JURANDIR, 1942). Além de mencionar também Wystan Auden, Stephen Spender e Cecil Day Lewis como “três dos maiores poetas ingleses do século XX” (JURANDIR, 1942), com enfoque ao poema de Auden intitulado *Espanha*, o jornalista qualifica-o como um extenso poema contendo uma forte manifestação dramática. É de importância citar que trechos deste poema possuem a contribuição com notas e traduções por Aldenor Campos, estudante baiano, filiado ao PCB. Dessa forma, é reproduzido em sua crítica um fragmento que possui alusão à capital da Espanha, de acordo com a imagem abaixo:

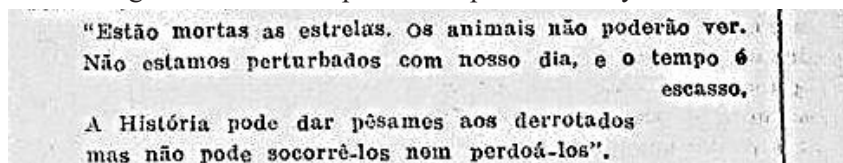
Imagem 2: Trecho do poema *Espanha* de Wystan Auden.



Fonte: Jornal Diretrizes, 3 de dezembro de 1942, p. 14.

A partir deste trecho, Dalcídio Jurandir atenta para Madrid, importante cidade na qual um conjunto de episódios militares ocorridos durante a Guerra Civil Espanhola fez dela o epicentro do conflito. No poema a capital da Espanha é referida como uma das “cidades que não se deixam vencer pelas hordas fascistas” (JURANDIR, 1942), de modo que a atitude de resistência às atrocidades ascendentes do nazifascismo torna-se o papel fundamental do poema. Por conseguinte, o crítico enfatiza a condição poética de Wystan Auden, que exprime “[...] uma compacta riqueza e vitalidade com uma larga e extraordinária visão da sociedade humana” (JURANDIR, 1942, p.14) e atenta para o clímax o poema, na imagem a seguir:

Imagem 3: Trecho do poema “Espanha” de Wystan Auden.



Fonte: Jornal Diretrizes, 3 de dezembro de 1942, p. 14.

Fica explícito no então trecho destacado por Dalcídio Jurandir o papel da História diante da guerra, com o papel de fundamental importância para o enfrentamento às tiranias do totalitarismo. Afinal, a vida dos poetas que se dispõe a lutar pela democracia se juntam às vidas dos soldados e do povo, para isso o jornalista cita *ipsis verbis* um importante texto do poeta britânico John Lehmann:

Há muitos exemplos na nossa história e na de outros países mostrando como um movimento popular, quando suficientemente forte, pode envolver os escritores por mais individualistas que sejam, sacando-os de seus quartos-escuros e das suas torres de marfim para lançá-los nos tumultos das ruas. Nestes momentos a história se agiganta e se torna capaz de criar suas próprias vozes e suas próprias manifestações artísticas: o instante que passa é que surge em primeiro plano, não o homem (JURANDIR, 1942, p. 14)

Diante do conflito, o movimento popular que é movido pelos trabalhadores promove a colaboração desde os poetas mais individualistas, ao retirá-los de seus isolamentos e envolvê-los às causas sociais, de modo que, na força do ato, agigantam-se ao juntar-se com o povo diante das repressões. Este fragmento reflete tanto a postura dos escritores britânicos quanto a conduta da obra de Dalcídio Jurandir, em que o papel da resistência é fundamental para compreendê-lo.

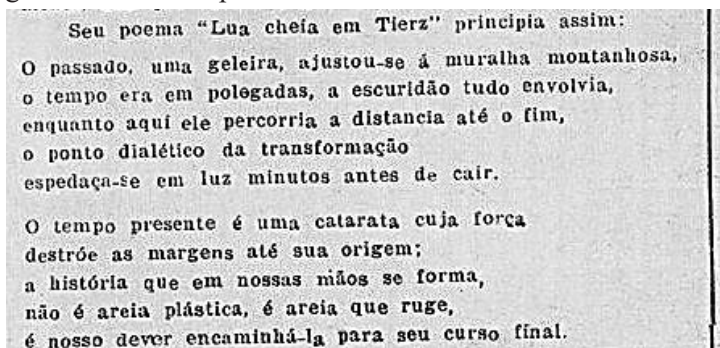
Em virtude disso, valemo-nos do pensamento de *Resistência* proposto no ensaio *Literatura e Resistência*, de Bosi (2002), ao dizer que “*Resistência* é um conceito originariamente ético, e não estético”, no qual “resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir” (BOSI, 2002, p. 11). Logo, a resistência se dá como processo inerente à escrita, pois é na condição moral do escritor que a produção artís-

tica se opõe às ignorâncias do fascismo, que não compreende a literatura pois é avesso a cultura e a arte em geral. Dalcídio Jurandir pensa, então, numa produção artística que seja ética, compromissada com seu contexto e época. Em síntese, a produção literária dos poetas no contexto da guerra configura-se em si própria como uma postura de resistência a uma condição de tirania.

Em “*John Conford, um poeta inglês*”, Dalcídio Jurandir designa a alcunha de *poeta da liberdade* ao soldado e escritor John Conford, de vinte anos que se alistou na Brigada Internacional, para combater na Espanha ao lado dos republicanos. Isso, por consequência de “suas lutas, seu heroísmo, sua fidelidade ao povo”, que “não o impediram de permanecer fiel à poesia” (JURANDIR, 1942, p. 14). O crítico celebra a história do poeta que morreu durante o conflito na Espanha, como um “[...] poeta das grandes e gloriosas trincheiras onde os povos defendem a sua vida e o seu futuro” (JURANDIR, 1942, p. 14), dispostos a enfrentar na guerra as ameaças totalitaristas que se opunham às manifestações democráticas.

Fragmentos de dois poemas, um deles intitulado “*Lua Cheia em Tierz*” e outro sem título, são reproduzidos em sua crítica, na qual Dalcídio Jurandir atenta para as questões “[...] da impossibilidade de criar alguma coisa sem sacrifício” (JURANDIR, 1942, p. 14), ou seja, da dificuldade de se conquistar algo sem antes estar disposto a enfrentá-lo de frente. Detalhe do trecho do primeiro poema na imagem a seguir:

Imagem 4: Trecho do poema “*Lua Cheia em Tierz*” de John Conford.



Fonte: Jornal Diretrizes, 24 de dezembro de 1942, p. 14.

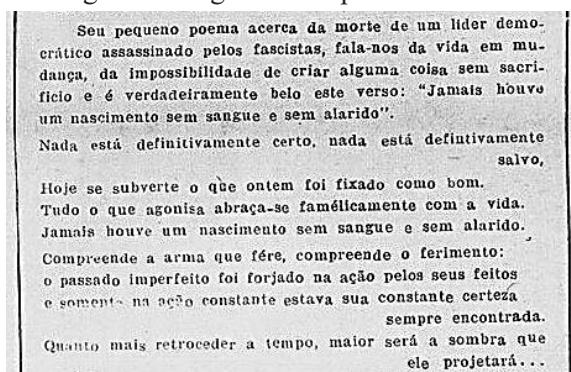
Os poemas de John Conford falam dos combates e dos homens que enfrentam na linha de frente os confrontos originados pela luta. Além disso, tratam do “[...] conflito entre o velho mundo condenado e o mundo que nasce das ruínas e das fogueiras da guerra” (JURANDIR, 1942, p. 14), com a condição poética firme provinda de um “[...] sentimento impetuoso de um homem que interpreta o sonho e o sofrimento dos homens livres cuja esperança os leva à vitória” (JURANDIR, 1942, p. 14). Certamente, a postura de Dalcídio Jurandir, ao exprimir seus conceitos acerca de John Conford, reflete a sua percepção de resistência diante da criação literária, este fator torna a conduta do poeta compatível às representações de uma classe social em busca de direitos. Sobre isto, o crítico legitima a poesia de John Conford, principalmente, por servir-se à liberdade:

Seu nome não é conveniente para os salões, sua grande voz sem medo, cálida e veemente é impregnada da mais pura poesia, é, apenas, um nome que ficou gravado nas trincheiras, nas estradas, nas bandeiras de guerra, nas máquinas que estão destruindo a barbárie fascista. Sua poesia não nasceu da solidão, das ilhas, dos pequenos refúgios dourados, mas do alarido, das terríveis madrugadas de combate e da fria resolução dos seres que, através de todos os terríveis obstáculos e dominando o terror organizado dos tiranos, conquistam o mundo para o povo, conquistam a liberdade para a vida e salvam a própria poesia. (JURANDIR, 1942, p. 14).

Nessa perspectiva, Dalcídio Jurandir considera os salões da alta classe como um lugar inadequado à intensidade da pura poesia de Conford, já que ela não nasceu das torres de marfim ou dos isolamentos, mas sim dos homens que enfrentaram a tirania do nazifascismo para a esperança de um novo mundo para o povo. Apesar da brevidade da vida do poeta, sua busca por liberdade embasa toda a sua criação artística, isto porque “[...] o seu grande amor humano e o seu gênio criaram uma nova concepção poética e um sentido mais profundo da fraternidade humana” (JURANDIR, 1942, p. 14), ou seja, com a sua poesia John Conford alcançou o verdadeiro posição de prestígio dentre os poetas de sua contemporaneidade.

Para tratar do segundo poema de John Conford, Dalcídio Jurandir primeiro cita o contexto de sua criação. Trata-se, então, de um líder democrático que foi morto pelas ações fascistas, além de falar sobre a dificuldade de criar algo novo sem antes não haver um sacrifício, detalhes cujo a imagem a seguir demonstra:

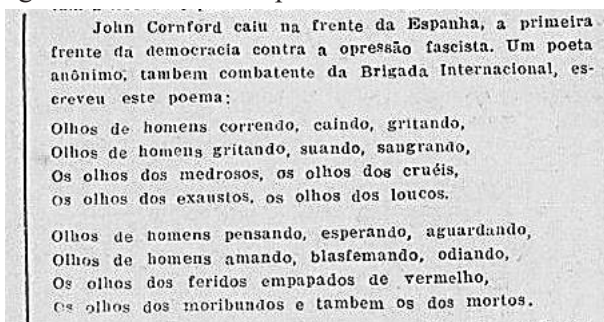
Imagem 5: Fragmento de poema sem título.



Fonte: Jornal Diretrizes, 24 de dezembro de 1942, p. 14.

Há um destaque do crítico para os versos mais marcantes do poema, principalmente ao referenciar os sacrifícios necessários para alcançar os objetivos. No contexto da guerra, os homens que foram à luta precisam entender que as suas vidas estão para aqueles no qual se objetiva proteger. Para complementar este raciocínio, Dalcídio Jurandir cita um poema sem autoria de um parceiro de John Conford sobre a brevidade da vida diante da guerra:

Imagem 6: Trecho de um poema de autoria desconhecida



Fonte: Jornal Diretrizes, 24 de dezembro de 1942, p. 14.

Por meio deste poema, há a imagem de uma batalha, os diversos olhares representam cada homem que está ali presente, no entanto, o crítico atenta para o olhar de John Conford que “[...] não morreu com os olhos dos medrosos, dos exaustos, dos loucos. Morreu com os olhos dos feridos empapados de vermelho, com os ‘olhos de homem amando’” (JURANDIR, 1942, p. 14), dessa forma é mencionado o propósito de estar lutando na guerra pelo lado do povo. A morte, tanto para o poeta anônimo, quanto para Conford, presentes na batalha, são “[...] para o futuro, para os grandes poetas de amanhã” (JURANDIR, 1942, p. 14), em que a resistência à invasão nazista é considerada por Dalcídio Jurandir como um dos momentos supremos da civilização e da liberdade.

Considerações finais

Dalcídio Jurandir, tanto em seus artigos jornalísticos, quanto em seu projeto estético literário, se revela comprometido com as lutas de sua contemporaneidade. A partir de seu ofício como jornalista para o periódico *Diretrizes*, publicou suas críticas literárias e utilizou-as como um instrumento fortíssimo de denúncia aos conflitos originados pelo fascismo. Na coluna *A Inteligência Contra o Fascismo*, o jornalista sob a faceta de crítico literário publicou “*Escritores e Poetas em Combate e John Conford, um poeta inglês*”, textos que atentam para os poetas, que sem abandonar o ofício da escrita poética, romperam com a tradição literária que não comportava a liberdade do povo e as suas lutas. A partir dessas críticas, Dalcídio Jurandir reivindica o lugar destes escritores, que ao se solidarizarem com os que sofriam, voluntariaram-se para combater as ameaças antidemocráticas. Em síntese, em seus textos jornalísticos o romancista expõe seus conceitos de resistência, por meio de escritores que se compromissaram com o seu povo e juntaram a arte poética com a luta pela democracia.

Referências

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FURTADO, M. T. Dalcídio Jurandir e a crítica literária para o Estado do

Pará (1938/1941). In: FIGUEIREDO, Carmem Lúcia Negreiros de; HOLANDA, Sílvio Augusto de Oliveira; AUGUSTI, Valéria. (org.). **Crítica e Literatura**. Rio de Janeiro: De Letras, 2011, pp 81-98.

JURANDIR, Dalcídio. **Escritores e Poetas Ingleses em Combate**. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/cache/391290037426_17/I000480620Alt=001919Lar=001330LargOri=004617AltOri=006663.JPG. Acesso em: 5 maio 2020.

_____. **Conford, um poeta inglês**. Recurso eletrônico. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4923702371746/I0004878-20Alt=001881Lar=001330LargOri=004674AltOri=006609.JPG>. Acesso em: 5 maio 2020.

MOREIRA, Alex S. A consagração crítica de Chove nos campos de cachoeira na imprensa do rio de janeiro. XIV. **AbraLic**, 2015.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

A produtividade dos quantificadores na língua

Robson Borges Rua

Introdução

Nesse artigo, são apresentados aspectos acerca da produtividade dos quantificadores na língua portuguesa, com o intuito de traçar um debate conciso em relação aos quantificadores que não figuram na esteira da tradição gramatical, ou seja, aqueles que estão à margem, não somente nas gramáticas tradicionais, mas também nos livros didáticos e nas discussões em sala de aula.

A principal diferença de abordagem entre gramáticos e linguistas, acerca dos quantificadores na língua, reside no fator complexidade. Para os primeiros, os termos que quantificam, geralmente, são resumidos à categoria de numerais cardinais; ao passo que para os últimos, por se tratar de uma questão de expressividade, a quantificação se concretiza por uma lista extensa de palavras e de expressões.

Nessa pesquisa, direciona-se o foco para a forma como os linguistas analisam os itens que integram ou que passam a integrar a extensa lista dos quantificadores. Em termos de filiação teórica, o presente trabalho toma como base os pressupostos da linguística cognitivo-funcional, que é uma articulação entre a Linguística Funcional e a Linguística Cognitiva.

Um dos objetivos de se recorrer a esse empreendimento teórico tem como ponto de partida a hipótese de que a língua deriva de processos não linguísticos. Nesse sentido, defende-se a teoria da língua baseada no uso (BYBEE, 2006; 2010; LANGACKER, 1987; GREENBERG, 1969).

Ao seguir a linha de raciocínio que está presente na teoria mencionada no parágrafo acima, recorreu-se a um trabalho desen-

volvido pela pesquisadora Mariangela Rios de Oliveira sobre o aspecto da “reciclagem” na linguagem. O texto da autora auxilia no amadurecimento da reflexão acerca de itens linguísticos que passam a integrar o campo dos quantificadores na língua.

Neves (2011, p. 511) afirma que os “[...] quantificadores se combinam com os nomes para indicar o tamanho de um conjunto de indivíduos ou de uma substância referida”. Como no espaço biofísicossocial existe uma diversidade de substância, é natural que, na língua, exista uma longa lista de itens que quantifiquem essa diversidade de substância.

Nesse artigo, faz-se menção a quantificadores como “uma chuva de”, “um monte de”, “uma murrada de”, que por sua vez, já figuram na literatura dos estudos linguísticos. Por outro lado, há quantificadores que ainda são restritos a um grupo de falantes, como por exemplo, “dez aquês” e “cinquenta lágrimas”, que são empregados com muita frequência no interior da comunidade LGBTQIA+.

Chama-se a atenção para o aspecto da mudança linguística em que os itens ou expressões, mencionadas no parágrafo acima, figuram na condição de quantificadores porque se concebe a língua como dunas de areia. Nesse sentido, Bybee (2010, p. 1) sustenta o ponto de vista de que:

As dunas de areia têm regularidade aparente de forma e de estrutura, contudo elas também exibem considerável variação entre instâncias individuais, assim como gradiência e mudança ao longo do tempo. Se quisermos entender fenômenos que são tanto estruturados quanto variáveis, é necessário olharmos para além das formas superficiais mutáveis e considerarmos as forças que produzem os padrões observáveis.

Nesse artigo, argumenta-se que a força aplicada pelo falante na própria gramática da língua traduz-se pela expressividade. Ou seja, o que move o falante a “reciclar” um termo já desgastado na língua é a sua expressividade, a qual possibilitará efeitos de sentidos diversos, quando os chamados termos desgastados são empregados em contextos diferentes.

Como forma de atestar o emprego de quantificadores não canônicos nas situações reais de uso da língua, recorreu-se ao banco de dados *Corpus Brasileiro*, cujo endereço eletrônico é <http://www.linguatca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS>. Alguns dados, nesse trabalho, foram manipulados em função da ausência do registro de ocorrência em banco de dados. Esses dados são referentes aos quantificadores empregados na comunidade LGBTQIA+.

Em termos de estrutura, além da introdução e das considerações finais, esse trabalho contempla duas seções, intituladas: *A reciclagem* (Seção 2), como forma de apresentar a hipótese de que a língua deriva de aspectos não linguísticos; e *Os quantificadores na pauta dos estudos linguísticos* (Seção 3), não só para destacar os estudos já realizados sobre esse tema, mas também alertar para o registro de uma gama expressiva de quantificadores que ainda não foram explorados nas pesquisas linguísticas.

A reciclagem

A discussão acerca do desenvolvimento de materiais biodegradáveis, no espaço social, tem figurado em muitas pautas de reuniões entre países que estão preocupados com o uso consciente da matéria-prima. Uma palavra que costuma ser empregada com uma certa frequência, nesses encontros, é a reciclagem.

Uma breve busca no *Dicionário Online de Português*¹, sobre o conceito de “reciclagem”, retorna a seguinte informação: “Ação ou efeito de reciclar, de reutilizar ou de dar novo uso a algo já utilizado: os materiais serão reaproveitados com técnicas de reciclagem”.

Em algum momento na vida, pelo menos uma vez, o ser humano já se utilizou da técnica de reciclagem. Reciclou-se o recipiente de vidro da azeitona que, posteriormente, passou a ser usado como copo de água ou um pequeno vaso de flores, reciclou-se as raízes secas de uma árvore para criar uma árvore de natal etc. As escolas de samba se utilizam bastante desse tipo de técnica na criação das fantasias e das alegorias de seu enredo.

¹ Endereço do dicionário online: <https://www.dicio.com.br/reciclagem>.

Como se pode observar, a reciclagem possibilita reaproveitar materiais já existentes, com o intuito de melhor preservar o meio ambiente. Nesse sentido, pode-se compreender que essa prática apresenta um papel fundamental, uma vez que por meio dela, pode-se promover uma sociedade mais sustentável, desenvolvendo, assim, a capacidade de adaptação de objetos já existentes, os quais, passam a ganhar uma nova função.

Quando se observa o sistema linguístico, nota-se que a técnica de reciclagem é empregada com bastante frequência na produção da linguagem. A Professora Doutora, Mariangela Rios de Oliveira, pesquisadora da Universidade Federal Fluminense (UFF), escreveu o artigo, intitulado *Do corpo para a mente: o caminho do concreto ao abstrato na linguagem*², o qual dá sustentação teórica para o ponto de vista que é adotado nesse artigo.

A autora argumenta que, muitas vezes, para se veicular uma informação, recorre-se a palavras já existentes no léxico da língua e atribui-se novos sentidos a essas mesmas palavras em contextos diferentes. Para a pesquisadora, os falantes não criam novos itens linguísticos para externar um sentimento ou uma ideia; na verdade, eles “reciclam” os termos já disponíveis na língua.

Em uma perspectiva da linguagem baseada no uso, discute-se o percurso dos novos sentidos que são atribuídos a termos já existentes na língua, mas que, em contextos diferentes, assumem novas funções. Dentre as rotas observadas, destacam-se o caminho do concreto para o abstrato e a mudança do que é mais objetivo para mais subjetivo.

Em termos práticos, a Professora Dra. Mariangela Rios de Oliveira ilustra a discussão, recorrendo ao termo “braço”, parte do corpo humano que é recrutada pelos falantes com o intuito de fazer menção a um objeto (braço da cadeira), de realizar atividades (abraçar), de informar uma localização (braço de um rio) e de ressaltar uma qualidade (braço direito)³.

² Publicado na Plataforma Roseta: <http://www.roseta.org.br/2020/04/22/do-corpo-para-a-mente-o-caminho-do-concreto-ao-abstrato-na-linguagem>.

³ Exemplos retirados do artigo da própria autora.

No geral, é muito comum, nas línguas naturais, a referência a partes do corpo humano como forma de derivar a linguagem. Em português, outra parte do corpo que é recrutada com uma certa frequência é a palavra “cabeça”. Um exemplo disso são as expressões “cabeça de chave” (para informar o líder de um grupo), “cabeça dura” (para se referir a pessoas que apresentam dificuldade de compreensão) e “cabeça de boi” (para fazer menção a uma pessoa que sofre infidelidade em uma relação conjugal).

Ao atentar para os dois últimos parágrafos, observa-se que as partes do corpo humano mencionadas neles passaram por técnicas de reciclagem, em que o instrumento dessas técnicas é a própria linguagem. Nesse sentido, abre-se uma porta para a realização do debate acerca da língua como um sistema adaptativo complexo (BYBEE, 2010).

De acordo com a pesquisadora norte-americana, Joan Bybee, a noção de língua como um sistema adaptativo complexo tomo como base o argumento de que a língua deriva a partir de princípios de domínio geral. Em outras palavras, processos cognitivos como: categorização, *chunking*, inferência, abstratização, entre outros, que impactam na estrutura da gramática.

Nesse sentido, Bybee (2010) defende que os domínios gerais não são linguísticos, mas interagem com a linguagem, estruturando, assim, a forma dinâmica da gramática. Dessa forma, a autora considera mais pertinente sustentar o ponto de vista de que a linguagem deriva da não linguagem. Ou seja, a estrutura gramatical é moldada a partir de princípios de domínio geral, que não necessariamente são linguísticos.

Na próxima seção, será realizada uma abordagem tanto de quantificadores que já foram alvo de pesquisas, quanto de quantificadores que ainda não receberam a devida atenção por parte da comunidade acadêmica.

Os quantificadores na pauta dos estudos linguísticos

A abordagem dos quantificadores pelos linguistas oferece à comunidade acadêmica a possibilidade de ampliação sobre o assunto, pois nessa agenda de estudos, a posição pré-nuclear do sin-

tagma nominal, que quantifica o próprio núcleo, não é limitada, conforme ecoa em algumas gramáticas tradicionais.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, seja no ensino superior ou no ensino básico, o docente precisa chamar a atenção dos alunos para o fato de que além da classe gramatical dos numerais, há diversos elementos linguísticos disponíveis no léxico que cumprem satisfatoriamente a semântica de quantidade.

Ferrarezi Jr. (2008), ao sinalizar que a tradição gramatical considerou o paradigma numeral como o recurso representativo da quantificação, alerta que é “importante que os alunos se deem conta de que essa visão não corresponde à totalidade dos recursos da língua para a representação das quantidades” (p. 128). Mediante a essa chamada de atenção, um novo ponto de pauta torna-se necessário para a formação dos professores no curso de letras: o mapeamento dos itens lexicais que cumprem a função de quantificação no uso da língua.

O mapeamento jogará luz a termos que muitas vezes são utilizados no dia a dia, mas que não raramente nos passam despercebidos. Uma vez realizado o levantamento desses termos, cabe aos linguistas traçar os seguintes questionamentos: a) O que leva os falantes a reciclarem itens lexicais já existentes na língua para cumprirem a função de quantidade? b) Que fatores subjacentes podem atuar na motivação dessa reciclagem? c) Como uma discussão dessa natureza pode contribuir para o panorama dos estudos linguísticos em termos de descrição e análise?

Na subseção a seguir, serão apresentadas algumas respostas alternativas para os questionamentos apresentados no parágrafo anterior.

Pesquisas realizadas

Nessa subseção, trata-se de pesquisas já desenvolvidas acerca dos quantificadores que estão fora da seara do paradigma numeral. De forma breve, serão explanados trabalhos que auxiliarão na busca de respostas para os questionamentos apresentados anteriormente. A título de ilustração, analise os exemplos a seguir:

- a) Começou a jogar pedras na direção da árvore, mas recebeu de volta **uma chuva de** mangas que os bichos lhe atiraram. – (*Corpus Brasileiro*)
- b) Eu passei a reconsiderar **um monte de** coisas que eu tinha no presencial e que... ajudou... facilitou muito. – (*Corpus Brasileiro*)

Ao observar os dois exemplos, pode-se verificar que em ambos foi empregada uma expressão nominal que cumpre a função de quantificação na língua (uma chuva de / um monte de). Mas se essas expressões poderiam perfeitamente ser substituídas pelo paradigma numeral, como forma de quantificar o núcleo de um sintagma nominal, por que o falante as recrutou para se valer do recurso da quantidade?

A resposta que se apresenta para a questão posta contempla também o primeiro questionamento apresentado anteriormente. Pois bem, na literatura dos estudos linguísticos, há um princípio intitulado *Princípio da Expressividade*, ou seja, os falantes tendem a ser expressivos em seus atos discursivos. Com o intuito de causar maior impacto, eles recrutam formas já existentes na língua e, posteriormente, empregam-nas em contextos diferentes, gerando efeitos de sentidos diversos.

Os dois quantificadores empregados, nos exemplos “a” e “b”, foram estudados por Brodbeck (2010), em sua tese de doutorado. Em sua pesquisa, a autora considera “uma chuva de” e “um monte de” como determinantes polissêmicos que se enquadram na construção de quantidade no português brasileiro.

Um ponto interessante a ser destacado no trabalho de Brodbeck (2010), que por sinal funciona como resposta para o segundo questionamento apresentado anteriormente, é a questão da metáfora como um elemento de motivação para o uso dessas expressões nominais como quantificadores.

Na expressão “uma chuva de”, a noção de quantidade emerge, metaforicamente, a partir das inúmeras gotículas de água que caem na posição vertical. A massa líquida da chuva, em grande volume, estabelece a relação com a noção de quantidade, possibilitando, assim, a gramaticalização da expressão em questão como um quantificador.

A linha de raciocínio é praticamente a mesma para a expressão “um monte de”, que toma como base o *monte* como um relevo geográfico. No processo de gramaticalização dessa expressão nominal como quantificador, pode-se observar claramente a mudança gramatical de *monte*, que de substantivo e de núcleo do sintagma nominal, torna-se quantificador e elemento que ocupa a posição pré-nuclear do mesmo sintagma.

Com um procedimento teórico-metodológico semelhante, Viana (2020) desenvolve uma pesquisa acerca dos quantificadores registrados na modalidade oral do município de Oeiras do Pará, estado do PA. A autora também vê a metáfora como um dos recursos fundamentais que atua na motivação de novos quantificadores.

A título de ilustração, menciona-se o quantificador “murrada” como um dos registros que integra a construção de quantidade. Ainda que seja um uso particular de uma dada região, é interessante que se desbrave a seara dos quantificadores na língua, de modo a oferecer ao panorama dos estudos linguísticos do português uma discussão mais ampla e fiel em relação ao uso da língua em seus contextos reais. Assim, responde-se o terceiro e último questionamento apresentado anteriormente. No exemplo a seguir:

c) A época da safra é quando dá muito camarão, **murrada** de camarão... lá por abril, maio, sempre dá uma safrazinha... LFM – (*Exemplo retirado do texto da própria autora da pesquisa*)⁴

Pode-se conferir o termo “murrada” como um elemento que integra o vasto conjunto de quantificadores da língua, registrado na pesquisa de Viana (2020). Os quantificadores que foram apresentados, de certo modo, já figuram na literatura dos estudos linguísticos; por outro lado, a próxima subseção destaca os quantificadores que ainda não receberam a devida atenção da comunidade acadêmica.

Pesquisas em potencial

Na presente subseção, a atenção é voltada para elementos quantificadores que foram reciclados por um público específico:

⁴ Conferir Viana (2020, p. 41).

comunidade LGBTQIA+. Uma das razões que impulsionou o olhar para o processo de interação entre os participantes da referida comunidade foi o alto índice de expressividade em seus discursos.

Sabe-se que as expressões de quantificação empregadas no interior da comunidade LGBTQIA+ além de serem restritas a esse público, ainda não se fazem presentes na agenda de estudos dos pesquisadores como deveriam. Nesse sentido, considera-se relevante a inserção dessa temática na pauta do panorama linguístico, uma vez que não se está fazendo nada além do que não seja analisar a linguagem em sua diversidade.

A título de ilustração, analise as expressões⁵ a seguir:

- d) Ela gastou **dois apartamentos** só no cabelo.
- e) O ingresso **custou cinquenta** lágrimas.
- f) O preço do açaí está **dez** **aquês**.
- g) O gás está custando **um** **rim**.

Como se pode observar, as instanciações da língua, explicitadas nos exemplos em tela, possibilita visualizar a produtividade da construção de quantidade no português brasileiro. Ainda que sejam instanciações específicas de alguns usuários da língua, elas também refletem o que já se discutiu anteriormente: técnicas de reciclagem.

Ainda em relação aos exemplos, verificou-se que a expressão de quantidade dá-se de forma híbrida entre o paradigma numeral e as expressões nominais. No entanto, ao observar atentamente o arranjo das expressões de quantificação, pode-se identificar uma construção mais abstrata, a saber: NUMERAL + MOEDA^{Brasileira}.

Nesse sentido, ao tomar o exemplo “d”, poderia se ter a seguinte construção “Ela gastou dois mil reais só no cabelo”, a qual é previsível pelos falantes. Contudo, o que possibilita o uso de termos não previstos na posição da construção referente à moeda (va-

⁵ Esses exemplos foram criados para ilustrar a presente subseção, uma vez que é raro o registro de dados dessa natureza nos bancos de dados. Reconhecemos que, em pesquisas que tomam como base a língua em uso, a preferência é pelos dados reais da língua. Contudo, como informado, a quase inexistência desses registros em *corpora*, obrigou-nos a manipular esses dados.

lor) é um mecanismo que funciona como uma espécie de gatilho, o *priming*.

Assim, questões de natureza pragmática possibilitam a força expressiva por parte dos falantes no que diz respeito ao uso das construções de “d” a “g”. Defende-se ainda que da organização sintático-semântica, emerge o aspecto pragmático que instancia estruturas semelhantes no interior do sistema linguístico (BRODBECK, 2010).

Outro ponto a ser destacado nos exemplos apresentados, nessa subseção, é a inferência, que por sinal, integra os princípios gerais da linguagem, conforme argumenta Bybee (2010). Nos exemplos “d” (Ela gastou dois apartamentos só no cabelo) e “g” (O gás está custando um rim, ocorre uma inferência pragmática, pois o valor atribuído ao núcleo do SN é inferido a partir do provável valor das expressões nominais (apartamento e rim⁶).

Em relação aos exemplos “e” (O ingresso custou cinquenta lágrimas) e “f” (O preço do açaí está dez aquês); no primeiro, ocorre um processamento metonímico em que *lágrimas* é apenas uma parte de uma cena que evoca descontentamento, tristeza e até mesmo a impossibilidade de assistir ao espetáculo, o que justifica o choro.

Já em relação ao segundo exemplo, verifica-se um processo de inovação, em função de o falante compreender que a palavra *reais*, estrutura já existente no léxico do português brasileiro, esteja desgastada e, portanto, com pouco eficiência para expressar o seu ponto de vista.

Os exemplos, em debate nessa subseção, funcionam apenas como um convite para o desbravamento do campo de pesquisa com foco nas construções de quantidade. Para reforçar a resposta já apresentada ao terceiro questionamento (*Como uma discussão dessa natureza pode contribuir para o panorama dos estudos linguísticos em termos de descrição e análise?*), é preciso fragmentar em dois pontos a discussão:

⁶ A menção ao rim faz clara alusão ao contexto de doação de órgãos, em que o rim, provavelmente, seja um dos órgãos mais difíceis de serem doados. Por isso, a hipótese de comercialização, em termos pragmáticos, desse órgão.

▪ Do ponto de vista da linguística como uma ciência: uma observação acerca do funcionamento da língua, em suas condições reais de uso, possibilita flagrar contextos de mudanças que são motivados por habilidades de domínio geral. Essa observação auxilia na formulação de princípios teóricos, que servirão de instrumentos para a reflexão dos fenômenos linguísticos, a saber, nessa pesquisa, o fenômeno da quantificação.

▪ Do ponto de vista da formação de novos pesquisadores: o compromisso com o desenvolvimento da ciência linguística, ampliando os pontos de pauta da agenda de estudos dessa área, pode direcionar o olhar do pesquisador para fenômenos considerados “marginais”⁷ e que pouco poderiam contribuir para o debate acadêmico. Uma mudança de mentalidade e de postura é urgente nesse sentido, pois só se pode oferecer uma análise verdadeiramente fiel ao uso real da língua, se houver atenção a toda e qualquer manifestação de linguagem.

Assim, conclui-se a discussão acerca das expressões de quantidade que são empregadas no interior da comunidade LGBTQIA+, as quais podem render uma vasta abordagem, em termos de pesquisa, sobre o fenômeno linguístico em tela. Em outras palavras, esse é um assunto que necessita de pesquisador para o desenvolvimento de trabalhos.

Considerações finais

Nesse trabalho, discutiu-se acerca da produtividade dos quantificadores na língua, a considerar a “reciclagem” como uma atividade bastante recorrente entre os falantes que, muitas vezes, recorrem a termos já existentes no próprio léxico, ressignificando-os em contextos diferentes.

Nesse sentido, criou-se uma oportunidade de debate em que os quantificadores não são reduzidos a uma categoria gramatical apenas, a saber, o paradigma numeral, conforme está assentado na tradição gramatical, mas são registrados na língua sob formas va-

⁷ Empregamos a palavra “marginais” com sentido de algo que está à margem de alguma coisa, que não figura no cânone da literatura de uma área de estudos, algo desprezado.

riadas, as quais cumprem a necessidade expressiva do falante.

É claro que uma discussão dessa natureza permitiu direcionar o foco para quantificadores que são empregados em grupos específicos, como a comunidade LGBTQIA+. Essa abordagem é mais do que necessária, uma vez que a língua não é constituída somente de formas canônicas.

A extensão dessa pesquisa, pela comunidade acadêmica, poderá contribuir para o processo de descrição e análise da língua, possibilitando a obtenção de resultados mais expressivos sobre o uso real da língua. Assim, trabalhos futuros poderão vislumbrar a seara de quantificadores linguísticos de forma mais detalhada.

Referências

BRODBECK, Regina. **Um monte de problemas gera uma chuva de respostas**: um estudo de caso de desencontro na quantificação nominal em português. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

BYBEE, Joan. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, n. 82, p. 711-733, 2006.

_____. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FERRAREZI JR., C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

GREENBER, Joseph. Some methods of dynamic comparison in linguistic. In: PUHVEL, J. (Ed.). **Substance and structure of language**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1969. p. 147-203.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of cognitive grammar**: theoretical prerequisites. Standford, CA: Standford University Press, v. I, 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2011.

VIANA, Danielle de Melo. **O uso de quantificadores na modalidade oral no município de Oeiras do Pará**: uma abordagem funcionalista. 2020. Monografia, Faculdade de Linguagem. Universidade Federal do Pará, Oeiras do Pará, 2020.

O rotacismo /l/ ~ /r/ no falar dos moradores da comunidade de Bracinho do Icatu¹

*Maiara Meireles de Oliveira
Sérgio Farias Pereira*

Introdução

Os estudos sociolinguísticos tornaram claro que qualquer explicação para a mudança e variação linguísticas deve estar relacionada à dinâmica da sociedade, onde a língua esteja inserida, ou seja, dentro de uma estrutura social. Em uma sociedade de classes, a língua serve como um identificador das situações sociais, na maioria das vezes, falar fora de forma padrão é considerado errado. Partindo desse pressuposto, este trabalho objetiva, por meio dos estudos das variações observadas na língua, analisar os fenômenos entre /l/ e /r/ em grupos consonantais do tipo ‘planta’ – ‘pranta’ e ‘flamengo’ – ‘framengo’, correlacionando com a variação linguística, elementos linguísticos e não linguísticos.

O presente trabalho partiu de uma necessidade de estudar o fenômeno dentro de uma comunidade quilombola, visto que poucos estudos existem voltados para essa temática. Este trabalho consiste na análise do fenômeno rotacismo no falar dos moradores da Comunidade Quilombola São Tomé de Bracinho de Icatu, a partir de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Para a realização deste trabalho, foram feitos levantamentos bibliográficos, entrevistas com falantes da comunidade supracita-

¹ Artigo apresentado como requisito parcial de avaliação da disciplina Sociolinguística ministrada pela Professora Doutora Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa, Faculdade de Linguagem/Campus Universitário do Tocantins/ CAMEX-UFPA.

da, transcrições das falas, etc. O trabalho supracitado apresenta tópicos e subtópicos, facilitando na compreensão do leitor.

Fundamentação teórica

Teoria variacionista de Labov

A língua está em constante transformação, em constante mudança, e estudar a língua em uso cada vez mais se torna um processo relevante para a sociedade atual. No passado, os estudos de fenômenos linguísticos não tinham tanta importância, como os estudos de Labov (1972), Teoria Variacionista. Mas a importância de se estudar a língua se acentuou, considerando aspectos linguísticos e sociais. O fenômeno linguístico rotacismo é um fenômeno presente na língua e, em muitos casos, a sua ocorrência se dá por questões sociais, como, por exemplo, baixa escolaridade, renda econômica baixa, faixa etária etc. Portanto, é um objeto que pode viabilizar grandes estudos a partir da contextualização de seu uso na língua.

A Teoria da Variação e Mudança Linguística, também chamada Sociolinguística quantitativa ou laboviana, tem como objeto de estudo a variação e mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”, fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade.

No início do século XX, surge, portanto, a linguística como ciência, introduzindo seus interesses nas relações sociais, principalmente aos conflitos sociais, porque a sociedade humana, especialmente a chamada Ocidental, é extremamente complexa, profundamente urbanizada, muito variável. Existem muitas camadas sociais diferentes, etnias diferentes, por isso existe essa variedade social. Então, nos anos de 1960, principalmente com os trabalhos de Labov, que começou o movimento de realmente considerar que “[...] não é possível estudar as línguas humanas sem levar em conta a sociedade, a variedade, a variação social, que só era possível principalmente estudar a mudança linguística se fosse estudada a variação social e a variação linguística, que essa variação social provoca”.

Diferentemente de Saussure (1916), que diz que a linguagem é homogênea, Labov (1972) diz que a fala, ao contrário da língua, por se constituir de atos individuais, torna-se múltipla, imprevisível, irredutível a uma pauta sistemática. E os atos linguísticos individuais são ilimitados, não formam um sistema. Os fatos linguísticos sociais, bem variavelmente, formam um sistema, pela sua própria natureza homogênea. Labov (1972) afirma que a língua é heterogênea e que é preciso analisá-la sem julgamento, sem dizer o que é certo ou errado. A partir dessa concepção, a língua torna-se dinâmica, diversificada e rica no seu uso social.

A heterogeneidade característica da fala não significa que as pessoas falem de forma tão diferente, a ponto de não conseguirem se comunicar, e sim que há uma liberdade de escolha entre as estruturas da língua. Labov (1972) assevera também que em “[...] todos os níveis da língua, ocorre variação, seja fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, estilístico-pragmática”, mas registra que essa variação não é acidental e sujeita a desordem, mas organizada e condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Neste trabalho há regras a serem estudadas, que são aplicadas dependendo do ambiente em que o indivíduo se encontra, o objeto de estudo dessa pesquisa é sobre o rotacismo, fenômeno esse que se estabelece pela variação da troca na consoante R pelo L nas palavras que podem ocorrer. Escolheu-se como local de pesquisa uma comunidade quilombola e foi identificado que houve a presença desse fenômeno, que se deu a partir desses fatores sociais que aqui serão explicados.

Uma perspectiva sobre o fenômeno rotacismo

Em uma sociedade de classes, a língua é usada como identificador de situações sociais determinadas. Na maioria das vezes, falar diferente da norma dominante e conservadora significa falar errado. Partindo desse pressuposto, quando é apresentado na fala o fenômeno rotacismo, a tendência é que isso se torne engraçado, estigmatizado, e uma consequência de uma falta de escolaridade. Para Bagno, quando ocorre na fala das pessoas a troca do fonema L

pelo fenômeno R, esse fenômeno torna-se estigmatizado, e taxado com um atraso mental. Bagno (1999, p. 33) explica que:

O fenômeno fonético que motiva a transformação do L em R em encontros consonantais, denominado rotacismo, tem fundamentação na própria origem da língua portuguesa, não significando ignorância ou atraso mental dos falantes. Logo, palavras como “chicrete” e “praca” são um fenômeno existente no português não padrão, mais relacionado a quem fala do que àquilo que é falado.

A concepção de Bagno sobre a variação linguística é que ela se torna ridicularizada pelas pessoas “mais formais”, quando eles desconhecem os fatores que englobam esse fenômeno.

Segundo Gomes (1987, p. 4), “O Rotacismo [...] se dá pela realização da troca da consoante líquida lateral /l/, pela consoante líquida vibrante /r/. Uma vez que ambas são variantes e possuem o mesmo ponto de articulação, ou seja, que são dadas como bilabiais”. Partindo desse pressuposto, seu fonema é passivo de condicionamento estrutural que ocorre entre as consoantes, lateral alveolar e vibrante fraca, recorrentes nos contextos silábicos, como, por exemplo, planta/pranta, problema/probrema e ramal/ramar. Pode-se perceber que a mudança da tonicidade do fonema se dá no início, no meio e no final da palavra propícia para essa variação.

Dentro desse viés, o rotacismo é uma variável dependente da pesquisa, e ele pode se apresentar de diversas formas dentro de uma sentença, sendo, pois, substantivo, adjetivo, advérbio, numeral, pronome ou verbo. A pesquisa teve por base a Teoria da Variação, desenvolvida por Labov, desde a década de 60, correlacionando variação linguística e estrutura social. Procurou-se mostrar que a propagação da variação linguística está condicionada principalmente pelos valores da ideologia dominante.

Apresentando o *corpus* da pesquisa

Para o *corpus* da pesquisa, primeiramente, elegeu-se um fenômeno variável, que seria o fenômeno do rotacismo. Após a escolha do fenômeno, realizou-se levantamentos bibliográficos que baseas-

sem a pesquisa em questão, por conseguinte, foi esquematizado o perfil dos entrevistados, conforme seu gênero/sexo, escolaridade e faixa etária. Após isso, realizou-se pesquisa de campo, com entrevistas com falantes da comunidade quilombola São José de Bracinho de Icatu, as falas dos informantes foram gravadas e transcritas foneticamente, a fim de ter um valor quantitativo da presença e ausência do fenômeno supracitado. Desse modo, o tipo da pesquisa deu-se de modo quantitativo e exploratório objetivando fazer um mapeamento do número de ocorrências do fenômeno; para isso os entrevistados foram identificados pela forma de decodificação.

A comunidade de Bracinho do Icatu, escolhida para a realização da pesquisa, fica em uma região rural do município de Baião, e teve como seus primeiros habitantes pessoas que migraram da comunidade de São José de Icatu, em busca de terras para trabalhar. A origem do seu nome deu-se devido a um braço do igarapé do Icatu que atravessa o território da referida localidade. Mas só passou a ser titulada como comunidade quilombola, a partir do ano de 2009.

Os moradores da localidade supracitada têm como principal fonte de renda a agricultura familiar, o extrativismo e alguns benefícios sociais. Atualmente possui uma população aproximadamente de 45 famílias, que vivem em uma área coletiva. Também apresenta várias culturas realizadas por festividades, uma delas mais tradicional é a celebração do padroeiro São Tomé, cujos devotos lhe prestam culto todos os anos no período de 23 de junho a 03 de julho.

Também são visíveis os traços culturais quilombolas existentes na comunidade, por meio das suas interações de linguagem uns com os outros e na convivência diária. Com relação ao modo de vida e cotidiano dos colaboradores da pesquisa, é imprescindível falar de alguns aspectos linguísticos fundamentais, como uso do rotacismo. Esse fenômeno ocorre na fala dos moradores, tornando-se uma característica na língua dessa comunidade.

Para estratificação dos dados, fez-se uma amostra de pesquisa, o qual auxiliou para o momento da realização das entrevistas. Observa-se abaixo:

	NÃO ESCOLARIZADO		ESCOLARIZADO	
FAIXA ETÁRIA	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
(I). Entre 15 a 25 anos	1	1	1	1
(II). Entre 26 a 45 anos	1	1	1	1
(III). 46 anos a (+)	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Conforme o quadro acima, foram escolhidos para estratificação dos dados 6 homens e 6 mulheres, divididos em não escolarizados e escolarizados, e em faixas etárias de 15 a 25 anos, 26 a 45 anos e acima de 46 anos.

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar o fenômeno do rotacismo na fala dos moradores da comunidade de São Tomé de Bracinho do Icatu, a partir de fatores linguísticos e extralinguísticos. Já os objetivos específicos são: identificar o fenômeno rotacismo na fala dos moradores da comunidade; classificar a maior e menor recorrência do fenômeno estudado sobre os fatores linguísticos e não linguísticos; e apresentar os grupos de fatores por ordem de seleção.

Análise do *corpus* da pesquisa

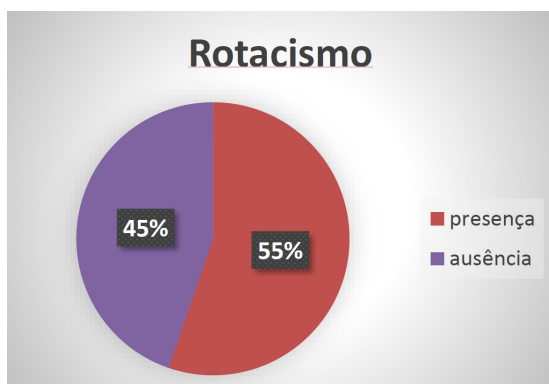
Fatores Linguísticos

Ausência e Presença do fenômeno rotacismo

A análise dos dados obtidos nas entrevistas contou com as seguintes evidências na fala dos moradores da comunidade quilombola, abaixo. Observa-se os resultados obtidos nessa pesquisa, os quais apresentam os fatores linguísticos que englobam esta comunidade de fala.

O gráfico a seguir demonstra com clareza o percentual da ocorrência do fenômeno rotacismo na oralidade. O dado estatísti-

co representa a variável dependente. Pode-se observar que houve 55% de presença do rotacismo nas palavras analisadas e 45% de ausência. Este fator linguístico apresenta uma identidade linguística da comunidade, evidenciada na fala dos diversos gêneros, faixas etárias e escolaridade.



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Partindo dessa análise, foi notável a presença do fenômeno na fala dos moradores. É importante salientar que não há restrições na comunicação entre os falantes, nem dificuldades quanto à compreensão das palavras. Essas variações apenas revelam uma marca da identidade linguística, e torna-se uma característica do falar dos moradores, os quais preservam a sua linguagem e sua cultura.

Ocorrência nas classes morfológicas gramaticais

O fenômeno rotacismo se apresenta nas variadas classes gramaticais, como: substantivos, adjetivos, pronomes, advérbios, numerais e verbos. Dentro desse viés, foram analisados os valores quantitativos em que esses fenômenos ocorreram.

CLASSES	Aplicação	Porcentuais	Exemplo
Substantivo	43/82	52%	<u>Pr</u> anta (planta)
Numeral	5/11	45%	M <u>ir</u> (mil)
Advérbio	5/10	50%	dif <u>ir</u> cil (difícil)

Verbo	24/30	80%	In <u>f</u> ramar (inflamar)
Adjetivo	3/14	21%	S <u>o</u> rtero (solteiro)
Pronome	4/5	80%	A <u>r</u> guem (alguém)

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

A tabela anterior refere-se às palavras analisadas de acordo com suas classes gramaticais, e explica o total de palavras avaliadas e o percentual de ocorrência. Pode-se observar que as palavras substantivadas foram em maior quantidade, mas a ocorrência do fenômeno não foram as mais altas. Ao analisar, é perceptível que o “verbo” foi onde a ocorrência do fenômeno rotacismo consistiu em maior quantidade, visto que a pesquisa atribui a explicação para essa ocorrência. A explicação se deu devido às pessoas, na hora da fala, enfatizarem a sílaba, com isso transformam a pronúncia da sílaba bilabial por uma fricativa alveolar.

Posição nas palavras analisadas

POSIÇÃO NA PALAVRA	Aplicação	Porcentual	Exemplo
Inicial	39/71	54%	<u>P</u> rantação (plantação)
Mediana	14/34	41%	In <u>f</u> ramar (inflamar)
Final	32/47	47%	Pessuar <u>a</u> (pessoal)

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Um fator linguístico importante analisado foi a posição na palavra em que o fenômeno rotacismo aconteceu ou podia acontecer, notou-se que o fenômeno foi mais recorrente no início das palavras. Isso mostra que há uma probabilidade de que as palavras com o fonema L sejam rotacionadas no início das palavras, devido ao imediatismo de pronunciá-las de forma mais fluente.

Fatores extralinguísticos

O fenômeno rotacismo não é apenas influenciado por fatores linguísticos, mas também por fatores sociais, os quais foram

analisados nas falas dos entrevistados, como os fatores sexo, faixa etária e escolaridade.

Sexo/gênero

O fator gênero acarreta diversas repercussões, visto que ainda há uma desigualdade existente entre esta classe, e isso se apresenta nas diversas áreas, como social, política, profissional e também linguística. Foram analisadas como o fenômeno se manifesta na fala dos homens e das mulheres da comunidade. A tabela abaixo apresenta onde há maior recorrência.

SEXO/GÊNERO	Aplicação	Porcentual
Masculino	32/55	58%
Feminino	52/97	53%

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa de campo realizada na comunidade Bracinho do Icatu, os fatores extralinguísticos de gênero/sexo que tiveram maior ocorrência do fenômeno rotacismo foram nas pessoas do sexo masculino, que, de 55 palavras analisadas que poderiam ocorrer o fenômeno em 32 delas, constatou-se o rotacismo, com o percentual de 58%. Nas pessoas do sexo feminino, de 97 palavras analisadas que poderiam ser acarretadas pelo fenômeno do rotacismo, em apenas 52 palavras o rotacismo ocorreu, de fato, com um percentual 53%.

O fenômeno linguístico rotacismo ocorreu mais entre as pessoas do sexo masculino, que permanecem a maior parte do tempo trabalhando no campo, e desenvolvendo os trabalhos de plantio e colheita de mandioca, pimenta, além do extrativismo, etc. Diferente das mulheres, que são mais ativas nas reuniões que acontecem na comunidade, se deslocam com mais frequência da comunidade para as cidades vizinhas, principalmente para o município de Baião, para resolver as pendências domésticas, como fazer compras, ir ao posto de saúde, etc., e tendo esse maior contato com outros falantes, isso influencia diretamente na sua fala.

Faixa etária

O fenômeno rotacismo também apresenta diferenciação no quesito faixa etária. Na tabela abaixo, observamos as seguintes ocorrências.

FAIXA ETÁRIA	APLICAÇÃO	PORCENTUAL
de 15 a 25 anos	5/34	14%
de 26 a 45 anos	12/42	33%
mais de 46 anos	65/76	85%

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

No fator extralinguístico faixa etária, o fenômeno rotacismo ocorreu principalmente entre as pessoas acima de 46 anos. Das 76 palavras que poderiam ocorrer o fenômeno, em 65 o rotacismo se incidiu, com um percentual de 85%. Nas pessoas de 26 a 45 anos, de 42 palavras analisadas, o rotacismo incidiu em 12 delas, com o percentual de 33%. Nas pessoas de 15 a 25 anos, em 34 palavras analisadas, o fenômeno rotacismo ocorreu em 5 delas, com o percentual de 14%.

Houve maior ocorrência entre os falantes com idade acima de 46 anos, devido aos falantes já serem mais conservadores quando ao uso dessa variação, este fenômeno é recorrente tanto na fala dos falantes escolarizados, quanto não escolarizados.

Escolaridade

Outro fator extralinguístico importante a ser analisado é a questão da escolaridade, visto que ela influencia diretamente na fala dos falantes. Observa-se a seguir onde houve maior ocorrência.

ESCOLARIDADE	Aplicação	Porcentual
Escolarizado	8/55	14%
Não escolarizado	76/97	78%

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Os fatores extralinguísticos relacionados a escolaridade, levou-se em consideração os escolarizados e não escolarizados, o rotacismo ocorreu com maior frequência entre os não escolarizados, pois, em 97 palavras analisadas o fenômeno incidu em 76 delas, com o percentual de 78%, diferente dos escolarizados, que de 55 palavras analisadas o fenômeno ocorreu em 8, com o percentual de 14%.

Há maior chance de o fenômeno aparecer na fala dos não escolarizados, pois devido à falta de contato com a leitura, com a escrita, isso acaba tornando-se uma dificuldade no exercício da fala, não por incapacidade, mas por falta de contato com a pronúncia adequada, este fator extralinguístico foi o que mais contemplou a análise da referida pesquisa.

Considerações finais

A partir dos objetivos traçados, observou-se que o fenômeno rotacismo ocorre na fala dos moradores da comunidade de São Tomé de Bracinho de Icatu, o que evidencia uma característica da variação da Língua, dentro de um viés linguístico e não linguístico.

Para a pesquisa, os grupos de fatores que contemplaram foram o grupo de classes morfológicas das palavras destacando os verbos (0.847) e os pronomes (0.942), grupo de escolaridade, no qual se destacou o fator não escolaridade (0.733), e grupo de faixa etária, com um destaque na faixa etária acima de 46 anos, com peso relativo (0.817), ambos tiveram significância na análise dos dados, os grupos gêneros e posição nas palavras foram eliminados, pois não tiveram significância para análise.

O referido trabalho possibilitou a análise dos casos de rotacismo na comunidade de fala de São Tomé de Bracinho de Icatu, e observou-se que a presença desse fenômeno é recorrente na fala dos moradores. Além disso, afirma-se que os fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam na variação da fala, desmistificando que a língua é feia, errada, e a torna uma manifestação social, em que a comunicação continua fluente entre os falantes.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 15.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COSTA, Luciane Trennephol da. Análise Variacionista do Rotacismo. **Revista virtual de Estudos da Linguagem – ReVel**, v. 5, n. 9, ago. 2007.

GOMES, Cristina Abreu. **Rotacismo em grupo consonantal**: uma abordagem sincrônica e diacrônica. Belo Horizonte, 1987.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].

WEINER, Judith; LABOV, William. Constraints on the agentless passive. **Journal of Linguistics**, n. 19, p.29-58, 1977.

WEINRRICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

A concepção de oralidade na perspectiva dos alunos do Centro Integrado de Formação Profissional de Cametá

Darleyson Wesley da Mata Teles
Liliane Monteiro Viana

Introdução

Esta pesquisa aborda a problemática de que a oralidade precisa ser trabalhada no contexto escolar. Para isso, é necessário ter a concepção dos alunos em relação ao conceito da oralidade. Vale ressaltar que há muitos estudos acerca desse tema que visam mostrar que existe um *continuum* entre a modalidade escrita e modalidade oral e que deve ser repassado aos alunos de forma que venham conhecer a importância de ambas e como utilizar ora uma ora a outra onde uma não se sobressai sobre a outra.

O percurso que será feito diante do tema dar-se-á em analisar o conhecimento dos alunos acerca da modalidade oral em conjunto com a visão dos professores e, por fim, em expor como tal temática é abordada em sala de aula.

Essa pesquisa nasce com a intenção da busca pelo saber sobre o que os alunos do Ensino Médio entendem por oralidade. Partindo do saber, poder-se-á intervir de uma forma mais eficiente para que haja a aquisição do gênero oral nos anos do Ensino Médio.

Referencial teórico

Os estudos a respeito da oralidade surgiram em meados de 1960, quando os estudiosos se preocupavam com a organização e a estrutura da atividade conversacional. Diante disso, surgem os estudos da *Análise Conversacional*, que tem por intuito mostrar o conjunto de atividades que compõem a conversação.

Vale ressaltar que, após essas contribuições, muitos avanços significativos surgiram em prol do desenvolvimento da modalidade escrita e oral, o que despertou interesse da parte dos estudiosos em saber sobre a correlação entre fala e escrita para o aprendizado de língua materna. Dessa forma, destaca-se Marcuschi, cujos estudos contribuíram de forma relevante para o estudo da conversação. Marcuschi (1991, p. 5) diz que:

Em primeiro lugar, é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

Nessa perspectiva fica notório que a oralidade é a modalidade mais utilizada pelos indivíduos, pois trata-se de uma prática espontânea e natural que está inserida independente do contexto do falante, na sua interação social, bem como o conjunto de mecanismos que participam dessa interação conversacional.

Uma outra contribuição importantíssima para os estudos da oralidade no contexto do ensino foram os estudos de Dolz e Schneuwly, onde se destaca uma de suas colocações:

No ensino, o oral também não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar, e, seguindo a concepção da linguística histórica, permanece bastante dependente da escrita. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 139).

O que se percebe é que, no próprio ensino, ainda não se usa a oralidade como um objeto autônomo, levando em consideração a sua função quanto modalidade e, por isso, ainda está sendo visto como atrelado à escrita.

Metodologia

Para esta pesquisa, utilizou-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa, que se deu através de uma pesquisa de campo, onde foi aplicado, para coletas de dados, um questionário contendo duas perguntas: “O que tu entendes por oralidade?” e “Como a orali-

dade é trabalhada em sala de aula?”. Dessa forma, a aplicação de dados ocorreu na escola de Centro Integrado de Formação Profissional na cidade de Cametá, com os alunos do Ensino Médio, com a faixa etária entre 14 e 20 anos, sendo do sexo masculino e feminino. Foram entrevistados cerca de 120 alunos, divididos em 40 alunos, na turma do Primeiro Ano, 40 alunos na turma de Segundo Ano, e 40 alunos, na turma do Terceiro Ano.

Análise de dados

A seguir, apresentamos os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário aos entrevistados. A primeira pergunta foi: “O que você entende por oralidade? ”.

Tabela 1

P3	<i>“Não sei.”</i>
P10	<i>“É o ato de se comunicar por meio da fala.”</i>
P8	<i>“É um ato de expressar com as pessoas, seja qual for o assunto ou o modo de falar.”</i>
P19	<i>“Oralidade é o ato de falar, conversar, interagir com as pessoas.”</i>

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

A tabela 1, referente aos alunos do Primeiro Ano, vem mostrar esse crescente do que seria oralidade de “*Não sei*”, como responde o P3, até o ato de “*falar, conversar e interagir com as pessoas*”, como foi respondido pelo entrevistado P19. Percebe-se, então, como esses alunos ainda estão rasos no que tange à modalidade oral e alguns dos entrevistados não sabiam conceituar acerca do tema proposto. Em contrapartida, outros concluíram que está presente nas conversações estabelecidas pelos indivíduos.

Tabela 2

S14	<i>“Não entendo nada, na verdade nem sei o que é.”</i>
S2	<i>“Está relacionada ao diálogo.”</i>
S1	<i>“Eu entendo que é um tipo de trabalho sem usar a escrita.”</i>
S18	<i>“Oralidade é uma forma usada pelo professor para explicar determinado assunto.”</i>

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Para a tabela 2, destinada aos alunos do Segundo Ano, observa-se que não mudou muito da tabela 1, referente aos alunos do Primeiro Ano. Contudo, ainda há a existência de alunos que desconhecem o que significa a oralidade, como se observa na resposta do entrevistado S14, que respondeu: *“Não entendo nada, na verdade nem sei o que é”*. E outros que ainda limitam a oralidade às questões de fala, como é o caso do entrevistado S18, onde diz que *“é uma forma usada pelo professor para explicar determinado assunto”*. Diante disso, não houve uma diferença significativa nas respostas dos alunos do Primeiro Ano com as respostas dos alunos do Segundo Ano.

Tabela 3

T4	<i>“Utilização da fala.”</i>
T5	<i>“Oralidade é a maneira de atuação falada ou gesticulada em um determinado diálogo.”</i>
T10	<i>“Uma forma de comunicação que o ser humano pratica para interagir, bem como um conjunto de elementos de uma oração.”</i>
T2	<i>“É relacionada com a fala, isto é, a arte do diálogo.”</i>

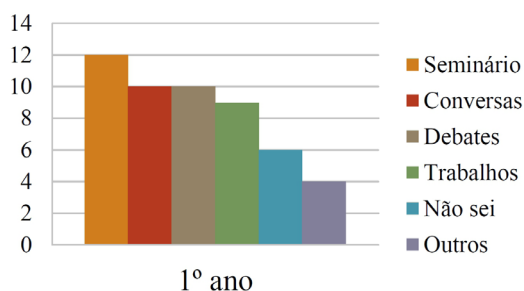
Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Na tabela 3, que é representada pelos alunos do Terceiro Ano, houve um certo avanço no que diz respeito a conceituar a oralidade, pois não foram registradas respostas de incompreensão no que concerne à modalidade oral, ou seja, todos os alunos caracterizaram a oralidade como alguma coisa. Diante disso, alguns alunos ainda limitaram a oralidade como ligada somente à “utilização da fala”, como é o exemplo do T4, já outros foram um pouco além colocando a oralidade não como a fala, mas que “é relacionada com a fala”, como é o caso do T2. Portanto, consegue-se perceber essa evolução do que seria oralidade de acordo com a análise de cada ano, com mais ênfase no Terceiro Ano, onde já percebem a fala como forma de interação, como diálogo, como atuação falada, como gestos, dessa forma, não limitam a oralidade como restrita somente à fala.

No segundo momento do questionário, não foram colocadas alternativas para os alunos e eles iriam responder com base no que

sabiam. Com base nas respostas dos alunos, destinou-se na criação dessas características a respeito da oralidade como seminário, conversas, debates, trabalhos, não sei e outros. A seguir, serão apresentados os gráficos que darão seguimento à segunda questão que é “Como a oralidade é trabalhada em sala de aula?”.

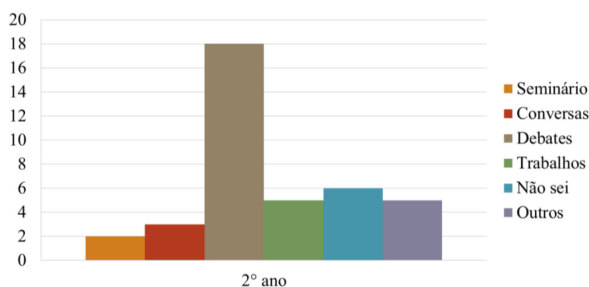
Gráfico 1: Oralidade em sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

O gráfico 1 pertence aos alunos do Primeiro Ano, como enunciado no próprio gráfico. Para esses alunos, a oralidade está muito presente nos seminários, nas conversas, nos debates, nos trabalhos e ainda há outros que não sabem como essa oralidade é trabalhada dentro da sala de aula sendo que, na primeira pergunta, obteve-se resposta em que a oralidade está presente na fala. Então, como essa oralidade não está presente na sala de aula se a todo momento estamos produzindo falas, estamos produzindo sons, estamos utilizando da modalidade oral. Portanto, ainda se observa que alguns alunos não conseguem ter essa visão, esse conhecimento da oralidade.

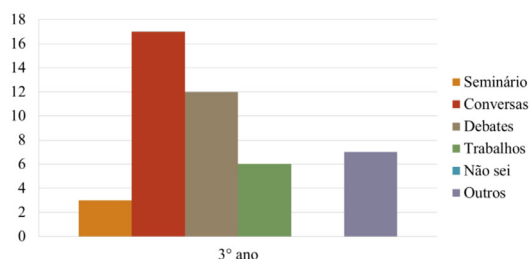
Gráfico 2: Oralidade em sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Para o gráfico 2, nota-se uma diferença muito grande na presença de oralidade através de debates. Para o gráfico 1 o mais citado foi o seminário e, já para o gráfico 2, essa característica é que menos aparece. Então, nesse segundo gráfico, o que se sobressai é a característica debates como uma das formas mais trabalhada em sala de aula. Porém, ainda contém alunos que não veem a oralidade trabalhada em sala de aula. Diante disso, percebe-se que o gráfico 2 é bem diferente do 1, pois, comparando-os, se obtém que, no 1, se tem uma decrescente e, no 2, se tem o debate como maior relevância.

Gráfico 3: Oralidade em sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

No gráfico 3, já se consegue perceber que as formas de trabalho são diferentes, onde a oralidade está mais relacionada a conversa e debates. Dessa forma, a relação do professor com os alunos do terceiro Ano, que já é mais voltado à preparação do ENEM, ocorre de forma mais livre, onde o professor recapitula o assunto ministrado, estabelecendo um diálogo com os alunos como se pode perceber nesse gráfico. Dito isso, o que chama atenção nesse gráfico 3 é que nenhum aluno respondeu que não sabia como a oralidade era trabalhada em sala de aula, o que acaba por concretizar que, na tabela 3, esses alunos conseguiram conceituar a oralidade e esse gráfico revela como eles relacionam com o que é trabalhado pelo professor.

Considerações finais

Por fim, o trabalho exposto mostrou como a oralidade é trabalhada dentro da sala de aula, perpassando exemplos e análises de

seu uso, através de visões expostas por alunos e professores. Tais conceitos nos mostram o quão inferiorizada ela se tornou, tendo a escrita como principal fator de ensino.

Conclui-se, então, que a escola precisa tornar igualitário o ensino de oralidade e escrita, mostrando a importância de ambos e como tais modalidades são relevantes.

Referências

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Fala e Escrita – Luiz Antônio Marcuschi. Entrevista para o canal: **Grupo Assessor Educacional**, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/smLeI1m2gcw>. Acesso em: 09 nov. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.149-188.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

A Sociolinguística no ensino da Língua Portuguesa: desafio para o docente dos anos iniciais

*Maria Matilde da Silva e Silva
Maria Sebastiana da Silva Costa
Brayna Conceição dos Santos Cardoso*

Introdução

Este trabalho tem como foco principal despertar o interesse dos docentes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre a importância do conhecimento da disciplina de Sociolinguística. Entende-se que o estudo é necessário para quebrar o preconceito linguístico que persiste nas salas de aula dos anos iniciais, bem como contribuir com esta prática com os docentes das séries iniciais.

Nessa perspectiva, os docentes adquirem conhecimento de teóricos da sociolinguística para se tornarem conhecedor da ciência como um fenômeno social em que ocorre a variação linguística, tornando-se amenizadores do preconceito linguístico na sala de aula. Pois, entende-se que é de grande relevância a contribuição do ensino da Sociolinguística atrelado a língua materna, uma vez que a fala do aluno não pode ser considerada errada, pois nesta predomina a variação linguística da comunidade em que vive e deve ser respeitada.

A partir de tais reflexões, aponta-se como a questão problema deste trabalho: de que maneira pode-se contribuir para amenizar o preconceito linguístico na sala de aula das séries iniciais? Para responder a tal pergunta, levantou-se como objetivo maior possibilitar aos docentes dos anos iniciais reflexões sobre a importância do conhecimento teórico da disciplina de Sociolinguística para suas práticas e como objetivos específicos contribuir para a adaptações de suas práticas pedagógicas, bem como elaborar uma proposta

de formação em Sociolinguística para os professores dos anos iniciais.

Este artigo subdivide-se em cinco seções: na primeira apresentamos a introdução um breve embasamento referente a importância do tema aqui proposto. A segunda seção trata sobre as literaturas que amparam o tema em foco. O referencial teórico encontra-se dividido em quatro subseções a saber: norma culta; o papel político dos linguistas; preconceito linguístico e diversidade linguística e pluralidade cultural no Brasil. A terceira seção apresenta a metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa, bem como as questões referentes a aplicação da Sequência Didática utilizada para coleta de dados. A seção quatro apresenta os dados e discussões referente as questões propostas por meio da aplicação da Sequência Didática. A seção cinco aborda as considerações finais onde são apontados a os pontos de relevância deste estudo enquanto prática de ensino de modo particular sobre o ensino da língua portuguesa, bem como sobre a postura do professor, visto que ainda existe a necessidade de um conhecimento sociolinguístico para que haja um ensino de qualidade.

Contexto teórico norteador

A linguagem faz parte de toda uma sociedade. Ela se torna instrumento de controle e coerção social, dessa forma língua e sociedade estão ligadas entre si de maneira inquestionável, mas ainda é vista como distante do ser humano. Segundo Bagno (2003, p. 17), “a língua é a parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano”. Dessa forma, o autor vem mostrar que a língua apresenta variações em nossa sociedade, tais como variações geográficas, de gêneros, socioeconômicas, de nível de instrução, urbanas, rurais, etc.

Bagno (2003, p. 19) “considera a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se opõem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, ou seja por meio da escrita”. Portanto, a língua pode apresentar variação, a depender do grupo social ao qual o indivíduo pertence, pois, a interação nos mostra o agir do falante.

Nota-se historicamente uma percepção da língua como algo externo ao ser humano. Ao se comunicar verbalmente, considera-se como se tudo estivesse “errado”, mas a expressão verbal está dentro de cada um, conforme o hábito da fala do espaço físico do falante.

De acordo com Bagno (2003, p. 63) os fundadores da disciplina gramatical cometeram um equívoco que poderíamos chamar de “pecado original” dos estudos tradicionais sobre a língua. Foram eles e seus seguidores, de fato, que plantaram as sementes do preconceito linguístico. Dessa forma, normalmente é considerada como errada a fala de pessoas que não se expressam conforme a norma culta.

As variações linguísticas compreendem a distinção entre a norma culta e a norma popular. Nesse contexto, pesquisadores atribuem aos falantes sem escolarização um perfil da língua popular, ou seja, variedades populares, nessa distinção estão incluídos os menos favorecidos, os sem escolarização, os ruralistas, e os que fazem parte das periferias. Abaixo, segue conceituação sobre norma popular.

No Brasil os estudiosos que se dedicam a buscar o conhecimento da realidade sociolinguística estão de acordo na identificação nas relações entre língua e sociedade. Bagno (2003, p. 63) informa três “coisas” bem distintas. São elas:

A primeira é a “norma culta” dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado.

A segunda é a “norma culta” dos pesquisadores, a língua realmente empregada no dia a dia pelos falantes que tem escolaridade superior completo, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano.

A terceira é a “norma popular”, expressão usada tanto pelos tradicionalistas quanto pelos pesquisadores para designar um conjunto de variedades linguísticas que apresentam determinadas características fonéticas, morfológicas, sintáticas semânticas, lexicais e etc., que nunca ou raramente aparecem na fala (e na escrita) dos falantes “cultos”. Esta “norma popular”, como já vimos predomina nos ambientes rurais, onde o grau de esco-

larização é nulo ou muito baixo. Predomina também nas periferias das cidades, para onde ocorrem os moradores do campo expulsos pela criminosa tradição latifundiária deste país, responsável pelo surgimento das favelas e dos cinturões de miséria que envolve todas as zonas urbanas brasileiras (onde se encontra hoje a maior parte de nossa população).

Segundo Bagno (2003), a norma padrão está estritamente ligada à escola, ao ensino formal, e como no Brasil o acesso à Educação é mais um elemento que contribui para nossa triste posição de campeões da desigualdade social, é fácil imaginar que a norma padrão, atrelada ao ensino tradicional, tem poder de influência praticamente nulo sobre os falantes das variedades mais estigmatizadas. Dessa forma, deve ser discutido que não somente a norma padrão adentra à escola, mas outras variações se manifestam a fala de grupos sociais oriundos de várias influências. O professor como mediador precisa rever e entender a temática da variação linguística.

Bagno (1995, p. 35) diz que o que as crianças não conhecem são sutilezas, sofisticções e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo podem lhe dar.

Cabe às escolas junto aos professores trabalhar as habilidades de expressão dos alunos, de maneira que não venha rotular com regras normativas a carga de conhecimentos internalizados do meio social dos discentes. Certamente o aprendizado será mais interessante no uso dos recursos da Língua Portuguesa. Nem todas as pessoas falantes da norma culta urbana, ou seja, escolarizadas dominam os encontros consonantais. Um exemplo é trocar o L por R, por se tratar de alguma dificuldade física ao falar. Enquanto aqueles falantes das variedades não-padrão, não existe o conhecimento do encontro consonantal principalmente com o L. são criticados por pertencer a uma classe desprestigiada na sociedade. “O preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social” (BAGNO, 1995, p. 42).

Nesse contexto, nem todas as escolas reconhecem essas necessidades de atender a demanda de discentes com a diversidade de linguagem instruindo ao uso da norma culta, sem desprivilegiar o falar da vivência adquirida em cada comunidade.

Em toda região do Brasil existe variação. Portanto, não há questionamento que leve a ideia de que se deve falar como se escreve, há preconceito quanto aos que têm uma boa ortografia, mas que nem sempre pronunciam como se escreve. As falas são diferentes, dependendo dos lugares.

É preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. (BAGNO, 1995, p. 52).

A língua falada é espontânea, é internalizada desde que o ser humano ouve na convivência do seu meio. Enquanto, que a escrita passa por um treinamento, a memorização, uma carga de exercícios, e se torna submissa as regras fixas da norma-padrão, nem sempre é uma representação da língua falada.

Bagno (1995, p. 70) afirma que

É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação linguística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para o outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.

A língua falada e escrita pelas classes cultas do Brasil tem sido de difícil acesso às pessoas, não familiarizadas com os escritos científicos.

Segundo Bagno (1991), é preciso escrever uma gramática da norma culta brasileira em termos simples (mas não simplistas), claros e precisos com um objetivo declaradamente didático-pedagógico que sirva de ferramenta útil e prática para professores, alunos e falantes em geral.

Para o autor é necessário buscar por uma gramática que valorize a real fala de melhor compreensão, não atrelada a norma

culta da gramática tradicional que perpetua o círculo vicioso do preconceito linguístico. Precisamos combater as atitudes preconceituosas. Ninguém fala errado, cada um fala sua própria língua.

Nesse sentido, Perini (1997, p. 31), afirma que

Qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E [...] esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirida de maneira natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar.

O uso da língua ocorre tanto oral quanto na escrita. Nela existe dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. No relato do autor, ele faz uma semelhança como se a língua fosse uma espécie de guarda-roupa, porque nesse móvel acumula todo o tipo de roupa, quer seja nova ou usadas, adequadas para cada ocasião. Então, se tratando de variedade de língua, cabe ao professor a tarefa de conscientização aos alunos como falar e escrever na ocasião oportuna.

Bagno (1995, p. 129) afirma que

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte do nosso interlocutor ou interlocutores.

Desse modo, precisa-se entender que, para cada momento a fala deverá estar adequada para melhor compreensão e aprovada. Isto é, tudo depende, do grupo social a que se dirige a fala, de quem diz, onde e por quê.

Bagno (1995) afirma que o ser humano independente de ser alfabetizado ou não, o importante é entender a comunicação de quem escreve. O preconceito linguístico não deve se fortalecer, mas ser quebrado, dando oportunidade de voz e encorajamento de expressão do menos favorecido. A língua varia de acordo com

o meio social. É claro, faz-se necessário informar o momento da adequabilidade e da aceitabilidade. Segundo Soares (1986, p. 78),

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para participação política e a luta contra a desigualdade social.

Faz-se pertinente refletir que os alunos possam se apropriar da linguagem de prestígio, para situações formais que a língua solicita, mas, sem deixar de lado as outras demandas sociais da linguagem.

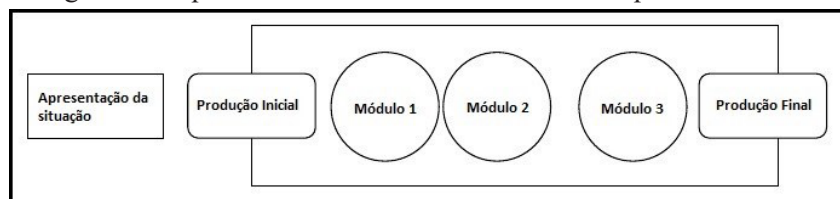
Metodologia

A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e contou com três etapas: levantamento bibliográfico, formulação e aplicação da sequência didática e descrição dos resultados obtidos. Tais etapas serão descritas a seguir.

Segundo Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica foi realizada em materiais bibliográficos como (livros, artigos, revistas e apostilas), entre outros, levando em conta a visão de renomados autores na área da Sociolinguística como: Bagno (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Macedo (1994), Minayo (1995) e Soares (1986).

A sequência didática foi construída a partir do norte metodológico de Dolz e Schneuwly (2004), pois para estes autores “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática. Neste sentido, a proposta foi estruturada da seguinte forma: 1) apresentação da situação, 2) produção inicial, 3) divisão em três módulos e 4) produto final, conforme apresentação do esquema a seguir:

Figura 1: Esquema da estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: Dolz; Schneuwly (2004).

A apresentação da situação é a etapa em que o projeto é apresentado aos alunos. A fase denominada de primeira produção é a qual os alunos realizarão as primeiras tarefas, por meio desta o professor consegue avaliar as possibilidades e dificuldades reais da turma. Em seguida, são aplicados os módulos, estes são constituídos pelas atividades referentes ao conteúdo que está sendo trabalhado, este é o momento que o aluno passa a ter um conhecimento mais abrangente do conteúdo. A produção final é aplicada com o intuito de que o aluno ponha em prática todo o conhecimento adquirido e assim o professor consiga realizar um diagnóstico final sobre a progressão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno durante a aplicação da sequência didática.

A seguir será apresentada uma breve descrição da forma como foram estruturadas as atividades.

Delimitação do tema: Diagnóstica com os professores (levantamento e discussões sobre variação linguística em sala de aula)

Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano
Carga horária: Aproximadamente 2h30min.

Local: Plataforma *online Google Meet*.

Etapa I: Apresentação da situação Tempo previsto: 45 min.

Conteúdos e temas: Diagnóstica com os professores.

Estratégias metodológicas: Acolhida; roda de conversa; apresentação do vídeo “Uma língua, muitas línguas”;

Resultados esperados: Entendimento do tema. Recursos utilizados: Internet; plataforma *google meet*;

Etapa II: Produção inicial Tempo previsto: 45 min.

Conteúdos e temas: Interferência da fala dos alunos

Competências e habilidades: Perceber que a fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar tudo a todos.

Resultados esperados: Promover diálogo sobre o papel da escola ao tentar substituir a língua que o aluno já fala por outra, a dita “cultura”.

Etapa III:

Módulos

Módulo I

Tempo previsto: 45min

Conteúdos e temas: Preconceito Linguístico

Competências e habilidades: refletir sobre a função social da língua e a importância de estudar a norma padrão, mas também de compreender as variedades linguísticas e respeitá-las.

Estratégias metodológicas: apresentação do vídeo “AMPLIFICA por Emicida – Preconceito linguístico no dia a dia”; roda de conversa virtual.

Recursos utilizados: Internet, plataforma *google meet*.

Módulo II

Tempo previsto: 45min

Conteúdos e temas: Variação Linguística

Competências e habilidades: Apresentar os tipos e níveis de variações linguísticas e o preconceito acerca da língua.

Estratégias metodológicas: Leitura compartilhada do texto de Fidêncio Bogo “Nóis mudemos”; apresentação do conteúdo por meio de slides.

Resultados esperados: Respostas dos questionamentos; interação e reflexão dos professores sobre o tema em estudo.

Recursos utilizados: Internet; Plataforma *google meet*.

Módulo III

Tempo previsto: 45min

Conteúdos e temas: Atitude linguística

Competências e habilidades: Apresentar posicionamentos de estudiosos acerca do conteúdo abordado.

Estratégias metodológicas: Roda de conversa virtual; posicionamento dos teóricos.

Resultados esperados: Levantamentos de hipóteses. Recursos utilizados: Internet, plataforma *google meet*

Módulo IV: Produção final Tempo previsto: 45 min

Conteúdos e temas: Levantamento de dados Estratégias metodológicas: Atividades em grupo

Resultados esperados: Melhor entendimento sobre o assunto debatido nas aulas para uma melhor vivência em sala de aula.

Recursos utilizados: Internet; plataforma *google meet*; perguntas norteadoras disponibilizadas no *whatsapp*.

A seguir são apresentados os dados e suas respectivas discussões.

Dados e discussões

Esta seção traz os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática pela qual, objetiva-se refletir sobre o uso da língua e suas variações em sala de aula e as abordagens realizadas pelos professores. A sequência teve duração de 5 (cinco) aulas (45min. Cada) e contou com a participação de 6 (seis) professores.

Descrição das aulas realizadas

Aula 01: Diagnóstica. Sala *online* via *Google Meet* e encaminhamento do *link* para os professores convidados. Acolhida e encaminhamentos de como vai acontecer a aula. Apresentação do vídeo *Uma língua, muitas línguas*, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=2wb9TXmkL2s>. Ao assistir ao vídeo, os professores poderão refletir sobre as variações geográficas e aquelas em função do nível sociocultural do falante, idade, sexo etc. Também poderão refletir sobre o que é “certo” e “errado” na

língua. O tempo de duração do vídeo é de 9'27". Após assistir o vídeo, colher as impressões dos professores através de uma roda de conversa virtual.

Aula 02: Interferência da fala dos alunos

Promover diálogo sobre o papel da escola ao tentar substituir a língua que o aluno já fala por outra, a dita “cultura”, ela fracassa e assim será enquanto não perceber que o respeito à fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar tudo a todos. Nesta aula foram formados dois grupos de professores para responder os dois questionamentos abaixo. Suas respostas foram encaminhadas por escrito.

- Como isso se reflete no ambiente escolar?
- Qual sua postura enquanto professor (a)?

Aula 03: Preconceito Linguístico. Apresentação de um vídeo para melhor compreensão do preconceito linguístico. Acesse o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qlh-siMWT-eQ>. Roda de conversa virtual com os professores sobre as impressões trazidas no vídeo. Momento de discussão sobre as questões.

- Você já foi ou viu alguém ser acusado de “falar errado”?
- Por que isso acontece?
- Quem são as pessoas que mais sofrem preconceito linguístico? Por quê?

Em seguida, relacionar de forma sucinta, as ideias apresentadas pelos professores com o conteúdo do vídeo. Introduzir os conceitos a partir das respostas dos alunos, incentivando-os a refletir sobre a função social da língua e a importância de estudar a norma-padrão, mas de também compreender as variedades linguísticas e respeitá-las.

Aula 04: Variação Linguística

No primeiro momento realizamos a leitura compartilhada do texto de Fidêncio Bogo “Nóis Mudemo”. Após essa leitura esperamos que os professores respondam o que acharam do texto. Partindo dessa primeira resposta, traremos um meme que fala do precon-

ceito linguístico e faremos outros questionamentos até chegarmos à questão da variação da língua e preconceito. Num segundo momento, após as reflexões acerca da língua, apresentaremos os tipos e níveis de variações linguísticas por meio de slides e seguiremos a leitura e discussões com os professores sobre os memes.

Aula 5: Atitude Linguística

Ouvir o posicionamento dos professores em torno do assunto considerando seus conhecimentos prévios; apresentar posicionamentos de estudiosos acerca da temática; levantamentos de hipóteses.

Análise dos dados

Respostas referentes as questões da aula 2- Interferência da fala. Questão 1- Como isso se reflete no ambiente escolar?

Grupo 1

Essa questão da linguagem do aluno, essa linguagem referente ao que ele já traz de casa, é uma questão de se respeitar a sua linguagem, interferindo de forma que não venha ferir a sua cultura, mas que ele possa compreender sem que ele se sinta intimidado. Muitas vezes a escola tenta substituir a fala que o aluno traz de casa por outra mais “cult”, ela fracassa porque enquanto ela não perceber que o respeito à fala do aluno vem em primeiro lugar, não poderá atingir o objetivo mais amplo que é ensinar tudo a todos.

É fundamental que o professor conheça a realidade de seus alunos para que possa trabalhar em sala de aula de maneira consciente.

Os alunos carregam uma linguagem cultural própria, e ao adentrar no espaço escolar, muitas das vezes sentem intimidados, por não entender certos termos da língua culta e se retraem. Ou falam ao seu modo conforme sua realidade local.

Neste sentido muitos tentam corrigir ao dizer que as formas de pronunciar tais termos não são corretas. Mas é preciso refletir o que é o correto? E o que não é o correto.?

Enfim, é fazer um trabalho com respeito, diálogo para que não haja preconceito linguístico, mas a soma do conhecimento linguístico. Cada aluno tem sua cultura e seu linguajar próprio de seu

lugar onde vive e com quem convive. Ele traz para a escola sua linguagem de origem, e uns falam bem com clareza, e outros falam sotaques diferentes de cada região, e outros acabocladados sem concordância verbal. Esses com sotaques e sem concordância verbal e visto como piadas no meio escolar e social, e os alunos fazem bullying com esses alunos, e muitos professores pecam e acabam inferiorizando o aluno.

Os alunos ficam envergonhados e acabam se afastando da escola, afetando negativamente em seu aprendizado. A ideia de moldar o aluno com a linguagem culta por causa do preconceito do outro é totalmente errônea. Cada ser humano tem direito de ir e vir. E todo ser humano tem direito de ser respeitado e ter uma boa educação, sendo ele de linguagem culta ou não.

Grupo 2

A linguagem cotidiana do aluno precisa ser respeitada quando isso não é feito, pode trazer sérios problemas a aprendizagem do aluno. Se o aluno for corrigido de maneira inadequada, pode ficar tímido e até sentir-se envergonhado em falar, portanto participar das aulas.

As respostas obtidas pelos grupos 1 e 2 discorrem sobre a valorização da identidade linguística do aluno. Neste sentido Bagno (2001, p. 18) afirma:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito de “unidade” do português do Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação amplamente marginalizadas pelos falantes das variedades não padrão.

É sobre isso que Mollica e Braga (2008) elucidam e afirmam que é impossível se fechar os olhos para o fenômeno da variação linguística na escola, já que alguns questionamentos a respeito de fatores que podem acarretar o aparecimento de variações linguísticas num mesmo sistema linguístico evidenciam isso: o grau de escolaridade, o gênero (masculino ou feminino), status social e a influência da mídia. Corroborando com estes, Soares (1986, p. 78):

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para participação política e a luta contra a desigualdade social.

Portanto, a língua não deve ser usada com o fim de discriminação e sim para que possibilite acesso aos menos favorecidos na sociedade.

Questão 2- Qual a sua postura enquanto professor (a)?

Grupo 1

Enquanto professor, devemos respeitar a linguagem que o aluno traz de casa, mostrando a ele a forma correta, sem dizer a ele que está errado, mas que ele possa compreender e ir corrigindo por si mesmo, até ele chegar ao ponto de perceber que existe uma forma mais correta de se falar.

Enquanto professor/a é saber que o conhecimento transita de várias formas, assim como a linguagem (conhecimento também) ocorre de várias formas e modo, logo não posso afirmar que a fala cultural trazida pelo aluno/a está errada, mas dialogar com ele as variedades linguísticas existentes em nosso meio, apresentando que assim como ele tem uma forma de falar, de pronunciar, a escola também trabalha uma linguagem mais formal, com regras, em que ele/a deve ter este conhecimento também, pois usará para determinados momentos da vida, seja em provas, em apresentações, no trabalho etc.

Cabe ao professor explicar as diferentes culturas e suas linguagens e explicar a todos os colegas de sala de aula que cada um tem sua própria origem com sua própria linguagem. E a linguagem culta serve para enriquecer o vocabulário de cada um, e ter uma educação de qualidade com excelentes resultados em seu desempenho profissional futuro.

Grupo 2

Eu costumo mostrar ao aluno que sua maneira de falar não é errada, mas que precisa aprender a linguagem culta, pois, essa que deve ser utilizada ao escrever. Mostro ao aluno que precisa aprender também a linguagem culta, pois em avaliações institucionais e no mercado de trabalho ela se faz necessária.

Sobre as respostas da pergunta 2, corroboram para o papel da escola em relação ao respeito e ao ensino da linguagem. Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a escola, hoje, tem se preocupado mais em “corrigir” aspectos gramaticais que incentivar e formar cidadãos capazes de exercer sua cidadania através da língua(gem).

Ensinar e conscientizar o nosso alunado sobre o uso das variações linguísticas é mais que um conteúdo didático, é formar falantes que saibam negociar linguisticamente de modo adequado e que assim possam agregar valores ao que muitas vezes é desprestigiada pelos estudos gramaticais, a identidade que cada falante registra nas suas práticas de fala, diariamente, e que por vezes serve para segregar o falante de sua própria língua, dando margem ao preconceito linguístico. Dessa forma, Bagno (2001, p. 25-26) afirma que:

Simplemente não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso de línguas diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas diferentes, quando analisadas com critérios, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes.

Cabe ressaltar, sobre as perguntas 1 e 2, os dois grupos comungam de uma mesma opinião, respeitar a linguagem que o aluno aprende na primeira comunidade em que vive que é a família, pois esta é carregada de uma identidade linguística, social e cultural.

Respostas referentes à questão 3-Preconceito Linguístico

▪ Você já foi ouvido alguém ser acusado de falar errado?

R: Já fui acusado, já acusei outros de falarem errado e já ouvi pessoas falando que outras pessoas falavam errado.

▪ Por que isso acontece?

R: Em relação à fala das pessoas, o que existe na língua bra-

sileira é um padrão de escrita, mas referente à fala não existe um padrão porque isso depende do lugar e da origem da pessoa falante.

▪ Quem são as pessoas que mais sofrem preconceito linguístico? Por quê?

R: Tomando como base Tomé-Açu, as pessoas que mais sofrem preconceito linguístico são as pessoas residentes em espaços rurais ou ribeirinhos que tem uma linguagem peculiar daquele ambiente. Diferente das pessoas que moram na cidade que tem uma linguagem mais culta. Então as pessoas mais humildes ribeirinhos e agricultores geralmente são os que sofrem as maiores discriminações linguísticas.

R: A discriminação linguística ocorre primeiro porque na cidade há um alto índice de desenvolvimento de escolaridade. Quanto maior a escolaridade, maior a possibilidade de a pessoa falar mais adequadamente o português padrão. Enquanto no espaço rural geralmente as pessoas tem baixa escolaridade, para elas a linguagem não interessa, o que interessa é elas falarem, se comunicarem e serem compreendidas, é isso que vale.

Sobre as questões ofertadas na aula três obtivemos respostas apenas de um grupo. Em suas respostas é possível notar como as questões preconceituosas com o uso da língua ainda estão muito presentes na sociedade. Observamos que mesmo entre os mais escolarizados ainda ocorre corriqueiramente casos de preconceito não sendo considerada questões de variação.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) servem de suporte para o trabalho com a variação linguística em sala de aula, orientando os profissionais com o trabalho com a diversidade linguística, ou seja, a língua é um sistema heterogêneo e variável, que sofre diferentes influências de fatores externos como a faixa etária, a escolaridade e localidade.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e

o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Dessa forma, os conceitos como “certo” e “errado” não devem ser usados, pois na língua não há acertos e nem erros, mas variações, formas diferentes de usar a língua. É preciso adequar a linguagem de acordo com os diferentes contextos comunicativos.

Considerações finais

No presente trabalho, buscou-se refletir pontos relevantes sobre a sociolinguística e o ensino da língua portuguesa. Uma vez que a gramática não leva em consideração a diversidade linguística a qual revela de fato a fala que o indivíduo adquiri no seu meio social. A gramática prioriza as regras gramaticais e a escrita. Enfim, o preconceito linguístico é notável no meio social, e principalmente nas escolas.

Este trabalho utilizou-se da aplicação de uma Sequência Didática aos professores do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, afim de responder a questão problema desta pesquisa, pois os resultados nos mostraram que esta atividade contribuiu de forma significativa para que os professores, participantes da pesquisa, pudessem refletir sobre o tema abordado, bem como demonstraram ter conhecimento sobre o assunto e a forma como devem proceder ao ensino da variação e preconceito linguístico com seus alunos, ressalta-se que tal conhecimento é desprovido de base teórica.

Na ocasião das discussões os docentes concordaram que se faz necessário, no âmbito escolar refletir sobre a temática, mas não se propuseram a buscar alternativas que possam ser colocadas em prática em sala de aula. Infelizmente, poucos tem a coragem de se lançar num trabalho que possa contemplar a variação linguística, e quando isso acontece acaba sendo de forma superficial e apenas para os menos favorecidos e com menos acesso à educação. Contu-

do, os docentes participantes da realização da Sequência Didática de alguma forma foram impactados com as abordagens refletidas.

Portanto, espera-se que os docentes, em especial os que participaram da Sequência Didática, licenciados em Pedagogia, se tornem conhecedores das teorias acerca da sociolinguística para um melhor desenvolvimento e enriquecimento de seu trabalho, afim de amenizar o preconceito linguístico, tornando-se, assim, pessoas críticas e reflexivas sem discriminação.

Referências

BAGNO. Marcos. **A luta desigual: Mito vs. realidade nos livros didáticos de língua portuguesa**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

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

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MACEDO, L. de. **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1995.

MOLLIÇA, M. C; BRAGA, M. I. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. São Paulo: Ática, 1986.

A atenuação e a intensificação na construção da polidez feminina da Comunidade Quilombola de São José do Icatu – Mocajuba/Pará

*Danieli Dutra Correa Almeida
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa*

Introdução

Este artigo possui como temática a atenuação e a intensificação na construção da polidez feminina. A polidez, durante muito tempo, fora associada a manuais de etiqueta da alta sociedade que remete a civilidade. Segundo Villaça e Bentes (2008, p. 21), a polidez “nasce como um estilo da aristocracia, da elite feudal, atribuindo a seus membros determinadas qualidades (lealdade, generosidade, valentia, boa educação, trato elegante)”. Entretanto, a polidez no uso linguístico está associada à pragmática e pode ser entendida como um conjunto de regras que rege as interações sociais face a face.

A preservação da face é um processo contínuo e varia de um espaço para outro, podendo se desenvolver de diferentes formas dependendo do contexto na interação. A interação permite a troca comunicativa, porém, expõe o falante a possíveis desequilíbrios na relação interpessoal. O uso de estratégias parece ser um ritual de constantes negociações interacionais.

A atenuação e intensificação são estratégias pertencentes ao quadro de polidez desenvolvida por Brown e Levinson (1987) e são usadas no discurso para demonstrar a intenção do locutor. A atenuação, conforme aponta Rosa (1992), promove o distanciamento, evitando a um discurso autoritário, a intensificação por outro lado promove uma força ilocucionária no dito.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é investigar como se caracterizam as interações verbais de mulheres pertencentes à Comunidade Quilombola de São José do Icatu e em que medidas os membros dessa comunidade se preocupam com suas faces, se utilizam estratégias de atenuação ou de intensificação na produção da polidez ou impolidez. Neste tocante, lançou-se como objetivos específicos: verificar em que medida há o trabalho de preservação de face nas interações das informantes quilombolas de São José do Icatu; identificar os contextos de utilização da polidez positiva e da negativa, na preservação à face, verificando o uso de atenuadores e de intensificadores na construção das interações verbais.

Neste sentido, o artigo investiga as estratégias de polidez, atenuação e intensificação na perspectiva de Brown e Levinson (1987) e aprofundadas por Rosa (1992) nas interações verbais de mulheres pertencentes à comunidade quilombola de São José do Icatu.

A metodologia se baseou em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, tendo como sujeitos de pesquisas mulheres pertencentes a Comunidade Quilombola São José do Icatu, no município de Mocajuba-Pará. A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semiestruturada em grupo composto por 5 mulheres.

Compreendemos que comunidades afastadas dos centros urbanos possuem particularidades na interação. Partimos da hipótese de que as mulheres dessa comunidade, por seu histórico de luta, preservam a face pessoal e dos demais interactantes durante as conversações.

A estruturação deste artigo ocorre da seguinte maneira: após a introdução é abordado na fundamentação teórica sobre estratégias de atenuação e intensificação nas interações verbais, com enfoque sobre a face, estratégia de polidez, finalizando com os procedimentos metodológicos, resultados, discussão e conclusão.

Estratégias de polidez: atenuação e intensificação nas interações verbais

Estudos recentes acerca da polidez foram baseados na noção de face de Goffman (1967), especialmente pelos autores Brown e

Levinson (1987). A face é o “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante o contato” (GOFFMAN, 1967, p. 13). A proteção da face [*face-work*] é uma tarefa incessante e pode ocorrer de diferentes maneiras, tudo depende do espaço e da subcultura que envolvem os falantes. Para Brown e Levinson (1987) a face é subdividida em face positiva e face negativa. A primeira é a imagem que se quer que seja vista e admirada por outros interactantes, já a face negativa trata-se do território pessoal, os saberes secretos que todos os indivíduos possuem e desejam ser preservado.

Em certos momentos no processo interacional, os interactantes recorrem a recursos de polidez para conciliar a preservação da face do locutor e alocutário, neutralizando assim os FTA (atos ameaçadores da face). Nesse contexto, Brown e Levinson (1987) desenvolveram quarenta estratégias de polidez que servem de referência para estudos recentes acerca da polidez. No entanto, neste artigo nos delimitaremos a discutir acerca de duas estratégias, a atenuação e a intensificação, aprofundadas especificamente por Rosa (1992).

Rosa (1992) desenvolveu um estudo acerca da atenuação, privilegiando uma noção pragmática, a fim de evidenciar os procedimentos de atenuação utilizados pelos falantes na proteção da face. Nesse sentido, “o emprego dos marcadores de atenuação visa, em última instância, à proteção da própria face e da face do interlocutor” (p. 93).

Nos estudos empíricos de Rosa (1992), foram identificadas categorias de marcadores de atenuação. Eles são divididos em marcadores de distanciamento e marcas da enunciação que é subdividido em: marcadores de opinião, os hedges, os marcadores de rejeição e os marcadores metadiscursivos.

Os marcadores de distanciamento permitem ao locutor promover o apagamento da instancia da enunciação. Os marcadores que facilitam tal fato são: *parece que*, *parece*, *é possível que*. É possível também utilizar a indeterminação do sujeito para não se comprometer com o dito: *dizem que*, *diz-se*, *diz que*. Para tornar o

discurso menos impositivo, o locutor adota modelizadores, como como: *verbos achar, crer, pensar*, para apresentar uma ideia, dando indícios de uma opinião e não algo declarativo. Os marcadores de opinião abrangem primeiro, expressões verbais como: *eu acho que, eu creio que, eu suponho que, eu acredito que, me parece que, eu considero, eu entendo que, eu tenho a impressão de que*. Além de locuções adverbiais: *para meu gosto, pessoalmente, para mim, eu por mim, na minha opinião, naquilo que me diz respeito*.

Outro marcador de opinião são os prefácios, que são pequenas expressões preparatórias que precedem o enunciado, afastando possíveis desentendimentos com o parceiro. São constituídos por frases como: *a minha impressão é (de) que, a impressão que eu tenho é a seguinte, é uma opinião particular minha*, dentre outros. Por último, há os posfácios que se assemelha com o prefácio, entretanto, são usados no final da frase: *mas é esta a minha impressão, essa é a minha visão, pelo menos é a minha impressão né?*

A categorias dos marcadores de *hedges* e dividida em duas: a primeira é formada pelos *hedges* indicadores de atividades cognitivas, que demonstram o planejando verbal do locutor; ocorrências: *assim, quer dizer, vamos dizer, digamos assim, sei lá, não sei*. A segunda categoria é formada pelos *hedges* indicadores de incerteza, que indicam o grau de certeza acerca da enunciação e diminuem o comprometimento com o enunciado; aparecem na frase da seguinte forma: *talvez, quem sabe, não sei, não sei se sei, sei lá, possivelmente, provavelmente, praticamente, às vezes, entre outros*.

Os marcadores de rejeição (ou *disclaimers*) que são prefácios usados para a proteção da face tanto do locutor quanto do interlocutor. Podem ocorrer por meio de frases estereotipadas: *se não me falha a memória, que eu me lembre, que eu me lembro de momento, que eu saiba, se não estou enganado*; assim como por meio de “mais-prefácios”: *não sei se... mas*, etc. Por último, prefácios contrastivos: *eu não me lembro bem... o que eu me lembro é que, não:: sei bem... eu sei que*.

O último marcador identificado na pesquisa de Rosa (1992) são os marcadores metadiscursivos, que são prefácios que contêm verbos declarativos que têm a função de demonstrar que ocorrerá

uma possível quebra de expectativa, tendo o risco de acontecer uma ameaça a face dos envolvidos na interação. Por exemplo: *antes disso eu quero dizer uma coisa*, etc.

Convém ressaltar que, na polidez linguística, não há só atenuação temos a intensificação. A intensificação é usada pelo falante para manifestar suas ações por meio de atos intensificados, adequando-as em função das circunstâncias. Para Foltran e Nóbrega (2006, p. 319), “a intensificação está relacionada a qualquer dispositivo que escalona uma qualidade, tanto para graus máximos, mínimos ou médios, e as línguas naturais expressam isso de diferentes maneiras”.

Albelda Marco (2005) classifica que há dois modos de intensificação a do conteúdo proporcional e o da modalidade. A primeira diz respeito à forma de representação do dito por meio de marcação quantitativa, já a intensificação de modalidade está relacionada às expressões que o falante adota nos enunciados, em outro dizer trata-se da finalidade comunicativa.

Os procedimentos de intensificação proporcional ocorrem por meio de recursos morfológicos, sintáticos, léxicos e fonéticos, conforme Marco (2005). Como no seguinte quadro.

Quadro 1: Intensificação proporcional

NÍVEIS LINGÜÍSTICOS	RECURSOS LINGÜÍSTICOS	EXEMPLOS
Morfológico	• Sufixos • Prefixos	• Além de giro, também é fofinho. • Ele é um superamigo.
Léxico	Substantivos Verbos Adjetivos Advérbios	Estas férias são uma maravilha. Adorei conhecer a tua mãe. Que trabalho extraordinário. Ela é incrivelmente gira.
Sintático	• Modificação de categorias gramaticais nucleares • Estruturas sintáticas intensificadores por si mesmas • Repetições • Enumerações	• Notícia-bomba • Passei o exame e nem sequer estudei. • Aquele café era fraco, fraco, fraco. • A casa era grande: tinha quatro quartos, três salas, um terraço...

Semântico	• Figuras de estilo ou de retórica	• Ela tem uma voz de anjo.
Fônico	• Entoação, alargamentos fonéticos, onomatopéias, entre outros.	• Aquele jogo é ESPETACULAR!

Fonte: (GOMES, 2013, p. 25).

Materiais e métodos

O lócus de pesquisa foi na Comunidade Quilombola São José do Icatu, pertencente ao município de Mocajuba, localizado mesorregião do Baixo Tocantins (rio que corta a região) na microrregião de Cametá, no estado do Pará. A distância da capital paraense pela estrada é em torno de 232 quilômetros. Seus limites são: município de Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Moju e Oeiras (IBGE, 2010).

A priori, foram realizados estudos bibliográficos como: livros, artigos, teses e etc. A pesquisa bibliográfica em uma pesquisa é fundamental para que o pesquisador se familiarize com a temática proposta em questão e, assim, adquirir conhecimentos e informações relevantes para o bom desenvolvimento de sua pesquisa.

Neste contexto, a pesquisa utilizada para a coleta de dados é de campo e possui caráter qualitativo, pois se baseia tanto na observância como em entrevistas, por meio da conversação com os sujeitos de pesquisa. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), “a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”.

A pesquisa teve como público-alvo mulheres nascidas e criadas na Comunidade Quilombola de São José do Icatu, na faixa etária de 15 a 55 anos. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas conversacionais em grupo formado com 5 mulheres da faixa etária acima citada. Ressalta-se que foram utilizados dois questionários, sendo um para cada faixa etária, sendo estas caracterizadas por 15 a 25 anos e de 26 a 55 anos. As perguntas foram abertas, de modo a deixar as entrevistadas livres para expressarem seus argumentos, sentimentos e emoções.

As gravações das interações foram realizadas com o auxílio de um aparelho de celular. A duração das gravações varia de quin-

ze a vinte minutos. Os dados dessas gravações foram repassados para um (*notebook*), a fim realizar as transcrições grafemáticas das conversações, que foram usadas na análise do corpus deste artigo. As informantes serão identificadas por meio de códigos na análise do corpus. Os códigos são: IFM1526 (informantes mulher de 15 a 26 anos), IFM2755 (informantes mulher de 27 a 55 anos), ENT (entrevistador).

A atenuação e a intensificação nas falas femininas quilombola

Nosso objetivo é identificar as estratégias de polidez atenuação e intensificação utilizadas pelas mulheres da Comunidade Quilombola de São José do Icatu. Nesse contexto, observamos através dos diálogos que a atenuação e a intensificação são frequentemente utilizadas pelas mulheres desta comunidade.

Os procedimentos de atenuação identificados neste estudo são utilizados para manter o equilíbrio conversacional, em outro dizer, os falantes buscam diminuir a força ilocucionária do dito. Nesse sentido, segundo Galembeck (2008, p. 333),

Um dos recursos utilizados para o falante resguardar a própria imagem e a do interlocutor são os marcadores de atenuação, que suavizam a força ilocutória do enunciado e tornam as palavras do falante menos impositivas ou invasivas.

Referente à intensificação, constatamos que estas estratégias são usadas para elevar a face positiva do interlocutor, para dar ênfase a uma afirmação e evitar discordâncias que ameacem a face tanto do locutor quanto do interlocutor. Para melhor compreensão dos fatos já mencionados, serão demonstrados procedimentos de atenuação e intensificação em alguns fragmentos retirados das transcrições grafemáticas das conversações das mulheres pertencentes à comunidade quilombola de São José do Icatu.

Fragmento (1)

ENTR- Como é a vida de uma mulher na comunidade?

INFM2655- Eu acho, o que eu vejo né (+) tudo bem (+) uma parte **são mulher guerreira que trabalho mesmo** (+) pro sustento dela com os filhos, tem umas que não tem marido (+) e outras têm

mas aí ela trabalha junto com o marido (+) **eu acho que é isso que eu entendi né, da minha opinião.**

Em (1) a entrevistada utiliza marcadores de opinião como prefácio e posfácio que são pequenas frases que se localizam no início e no final de uma frase que são usadas pelo enunciador para informar que não deseja cometer um FTs. Segundo Rosa (1992), expressões verbais no início do enunciado é classificado como prefácios de opinião que “[...] colocam, também, em evidência o modo pelo qual o locutor enunciador deseja ser compreendido pelo interlocutor, orientando a interpretação do enunciado para determinado quadro cognitivo de referência”.

A entrevistada também eleva a face positiva das mulheres da comunidade quilombola: **são mulher guerreira que trabalho mesmo.** Elevar face do interlocutor é classificado como estratégia de polidez positiva. De acordo com Guimarães (2010, p. 32), “ao usar estratégia de polidez positiva, o falante indica que pertence ao mesmo grupo social do ouvinte e, ainda, que está disposto a beneficiar o ouvinte com sua cooperação na atividade interacional”.

Fragmento (02)

ENTR- E pra senhora, como funciona o sustento do lar?

INFM2655- Olha **eu na minha opinião (+)** no caso, **no geral (+) é:: assim (+) tem muitos** que não trabalham, **mas eu acho que:: tem muita gente** que trabalha [...]

Em (2) a entrevistada recorrer a atenuação para mitigar o seu dito (**eu na minha opinião**). Essa expressão dá indícios ao entrevistador e aos demais presentes que se trata de uma opinião particular, evitando qualquer tipo de discordância.

Outros recursos de atenuação presentes nesse enunciado são os *hedges* (**no geral/assim**), que são destacados por Rosa (1992) como marcadores que indicam atividades cognitivas que “sinalizam atividades de planejamento verbal, modificam a força das asserções em que aparecem, o que atenua a impossibilidade que pudesse decorrer”.

O recurso de intensificação (**tem muitos**) é uma afirmação que destaca a condição de algumas pessoas da comunidade em relação ao trabalho. É observável que o locutor busca a amenização

do dito, isso fica evidente através da conjunção (**mas**) associada ao modelizador (**eu acho**), que indica uma oposição de ideias, o locutor reformula seu discurso para não ameaçar a face do ouvinte.

Fragmento (03)

INFM2655(01)- A (**INFM2655**) é trabalhadora (+) trabalha na lavoura de mandioca, **também é** pescadora (+) **também** faz parte do grupo (****) **também** é conselheira da escola (+) e **também é::** conselheira da associação do pescador hoje (+) e tem quantos filhos?

INFM2655(02)- Seis filhos/

INFM2655(01)- **Também/** tem sete filhos e **também UNS QUANTOS NETOS** ((risos)) que eu não tenho certeza.

INFM2655(02)- Cinco netos ((risos))

INFM2655(01)- cinco netos/ e:: foi criada no Putiri né, pelos avós dela (+) de lá pra cá e:: foi uma **mulher muito lutadora** que eu **admiro MUITO**.

No fragmento (03) há diversos recursos de intensificação para a construção do enunciado. Nesse sentido, o locutor começar o dito elevando a face positiva do interlocutor afirmando que é trabalhadora, após esta enunciação o locutor usa recursos sintáticos como o advérbio (**também**) para enumerar as funções exercidas pelo interlocutor, evidenciando assim o seu potencial de exercer múltiplas funções e ainda cuidar dos seis filhos e de **uns quantos netos**, essa expressão quantitativa remete ao número desconhecido dos netos que o interlocutor possui. No final do enunciado, o locutor encerra o dito reforçando a ideia inicial de polidez positiva, utilizando o advérbio de intensidade (**muito**) para elogiar e mostrar simpatia pelo interlocutor.

Fragmento (04)

ENTR- Vamos continuar nosso trabalho de:: pesquisa nossa entrevista agora com você:: o que foi o movimento de quilombo?

INFM1525- É::: **ainda não sei muito bem**.

ENTR- Unh tá (+) a gente pode continuar. Quais são os maiores legados deixados por esse movimento (+) tu já ouviste falar?

INFM1525- Samba de Cacete (+) foi um (+) **bem deixado**.

No fragmento (02), o entrevistador pergunta à entrevistada sobre questões históricas das comunidades quilombolas, entretanto, como forma de preservar a sua face positiva, a entrevistada recorre a um recurso de intensificação lexical o advérbio (**ainda**) junto com a expressão **não sei muito bem** para dar ênfase que não entende muito a respeito do assunto, afastando assim possíveis questionamentos por parte do entrevistador. A entrevista continua e o entrevistador ainda questiona a respeito dos legados históricos deixados pelo movimento de quilombo como forma de obter resultados consistentes, ameaçando assim a face positiva do receptor, que já mostrou que desconhece aspectos históricos em seu dito ao interlocutor. No entanto, a entrevistada busca o acordo na interação e ressalta que o Samba de Cacete foi um movimento **bem deixado**. O uso do advérbio (**bem**) foi o recurso sintático usado para intensificar que o Samba de Cacete que é uma dança cultural deixada pelos antepassados quilombolas e ainda faz parte da vivência da comunidade. A busca pelo acordo na interação foi indispensável para evitar a ameaça à face do entrevistador. Esse comportamento faz parte do quadro de polidez positiva de Brown e Levinson (1987) “evite discordância”. Segundo Campos de Souza (2016, p. 49), “o desejo de evitar a discordância ou parecer concordar com o ouvinte leva muitas vezes o falante a fingir que concorda, evitando a possibilidade de ameaça a face”. Logo, a preocupação com a preservação das faces envolvidas nesta conversação, demonstra de acordo com Kerbrat-orecchioni (2006), que numa conversação o cuidado com a face é tarefa de ambos os envolvidos na interação, haja vista, que não é só necessário resguardar a própria face contra FTAs, mas também não produzir FTAs.

Conclusão

Procurou-se investigar, neste artigo, as estratégias de polidez atenuação e intensificação na interação de mulheres pertencentes a Comunidade Quilombola de São José do Icatu. As estratégias de atenuação e intensificação são elementos fundamentais para cumprir a função de proteção da face das mulheres dessa comunidade, com o objetivo de manter a face positiva. Observamos que, durante a enunciação, os falantes adotam vários recursos linguísticos de

atenuação para “prevenir”, “corrigir” ou afirmar o grau de certeza para evitar os FTAs. A intensificação é usada pelas falantes em diversas situações. Constatamos que ela é recorrida para manifestar a admiração pelo outro, esse comportamento é classificado por Brown e Levinson (1987) como um recurso de polidez positiva: “demonstre o interesse pelo outro”, para ganhar então a simpatia do interlocutor.

Outro fator importante é que a intensificação é utilizada como proteção a face contra atos ameaçadores por parte do entrevistador. Há também um certo cuidado do entrevistado para neutralizar efeitos potenciais de discordância, em outro dizer, a manutenção do contrato conversacional é evidente em certos casos para preservar a face sem ferir o interlocutor.

Por meio dos fatos mencionados, constatamos que há uma preocupação com a preservação da face positiva. Podemos dizer que há uma constante manutenção a face dos envolvidos durante as relações interpessoais. Portanto, a hipótese levantada de que as mulheres pertencentes a essa comunidade preservam a face durante a conversação foi confirmada. Há um equilíbrio na troca comunicativa, que conserva o caráter harmonioso para proteção contra ameaça a face positiva.

Referências

ALBELDA MARCO, M. **La Intensificación En El Español Coloquial**. Universitat de Valencia Servei de Publicacions 2005.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge University Press, 1987.

FOLTRAN, M, J.; NOBREGA, V, A. Adjetivos Intensificadores no Português Brasileiro: Propriedades, Distribuição e Reflexos Morfológicos. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 319-340, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2001.

_____. **Interaction Ritual: essai on face-to-face behavior**. New York: Doubleday Anchor, 1967.

GOMES, C, M, S. **Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira**: um estudo de caso. Porto: Universidade do Porto, 2013.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

KERBRAT-OREOCCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PRETI, Dino (org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. (Projetos Paralelos – NURC/SP; 9)

ROSA, Margaret. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

Vozes polifônicas na literatura de Clarice Lispector

*Ana Carolina Lopes Medeiros
Gilcilene Dias da Costa*

Entremeios

A polifonia é uma teia discursiva tecida calmamente através dos tempos e dos lugares, por meio das palavras, dos versos, das linhas, dos pontos, das vírgulas, dos espaços, dos sujeitos e contextos. Ela atravessa, constrói, intensifica, provoca, toca, cria anseios, penetra, modifica. Ela tem forma, conteúdo, estética e intenções. Carrega em si as significações, os outros, as vivências, as convivências, os encontros, os desencontros, as melodias, os diálogos, as histórias, as lutas, as individualidades, o todo. Ela dança nos entremeios da vida traçando linhas atemporais, deixando rastros de resistências pelo seu caminho. É contínua, está sempre presente, trazendo o passado e contribuindo para o futuro. É a força interna dos discursos movendo-se do eu para o outro. Outro que completa e constrói, outro que por muitos foi apagado e esquecido, não contaram suas histórias e apagaram suas vivências. Por estes grita-se!

Nesta pesquisa, a polifonia das vozes femininas que habitam a literatura clariciana faz reverberar esse grito de liberdade que se mistura ao de outras mulheres do cotidiano, mães, escritoras, trabalhadoras, intelectuais, artistas entre tantas. A melodia que ecoa dessas vozes é como uma música polifônica a embalar os cantos, os clamores, as dores, as resistências, as conquistas e os gritos dessas ao encontro da liberdade.

Historicamente, a música e a literatura diversas vezes se mostram entrelaçadas, uma dando suporte a outra. Prova disso, é o conceito de escrita musical polifônica discutida por Barros (2018, p. 33):

A escrita polifônica seria aquela na qual a composição se desenvolve em várias vozes que se sobrepõem ao mesmo tempo, avançando paralelamente e interagindo umas com as outras para a realização de um resultado maior. [...] É somente na polifonia autêntica que todas as vozes afirmam a sua identidade, sem que uma se sobreponha às outras em termos de importância. A polifonia, pode-se dizer, é uma trama musical composta de muitas vozes.

Tendo em vista este conceito de **polifonia**, poder-se-á relacioná-lo ao escritor e pensador russo Mikhail Bakhtin que, em seu livro “Estética da Criação Verbal”, escreveu acerca da interdependência entre as personagens principais e as secundárias presentes no romance de Dostoievski. Segundo Bakhtin (2003), todo percurso desenvolvido pelo herói do romance carrega consigo as reações suscitadas no autor, logo, todo objeto de ação assim como a própria ação está ligada àquele que a desenvolveu, de igual modo as influências que rodeiam as vidas cotidianas do sujeito – de uma maneira mais específica.

Pires e Tamanini-Adames (2010) resumem esta perspectiva no campo da comunicação em Bakhtin (1999), como tendo em sua natureza a concepção sociossemiótica dada nas relações históricos-cotidianas.

[..] a comunicação é uma interação de consciências individuais com outras consciências individuais, num processo que ganha em complexidade quando o conteúdo e a forma dessa comunicação são observados como signos que, por sua vez, também possuem forma e conteúdo ideológicos em constante interação a partir de esferas e de campos específicos, evidentes em múltiplos discursos. (TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 71)

Em Bakhtin (2003), todo o consciente humano é um ato, seja mediante o pensamento, ação, desejo etc. Contudo, o ato não é uma ação imediata, ele é construído e projetado conforme sua significância para o contexto que lhe atribuirá valores, e assim passam a ser consolidados os atos e percepções humanas. Portanto, dentro de um determinado discurso, todo objeto, mesmo que inanimado, serve como apoio para a compreensão das subjetividades presen-

tes na narrativa e nos dialogismos. A compreensão de um objeto dentro de um discurso pode ser explicada por uma relação causal explicativa e sem isso ele seria apenas um discurso (in)formativo.

Tomando o texto como consciência expressa e refletida, o reflexo torna-se um caminho para compressão do outro. Para Bakhtin (2003), o texto é um conglomerado de ciências e de conhecimentos que partem do ser social e sujeito que é o homem, baseado em estudos dialógicos de perguntas e respostas, sempre tentando obter certa significação, sendo assim, toda obra parte de um ponto das inquietações geradas no autor. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 28), “o artista que luta por uma imagem determinada e estável de um herói luta, em larga medida, consigo mesmo”.

Outro conceito que acompanha a polifonia, também encontrado em Bakhtin (2003), é o de **dialogismo**, ou seja, a interrelação discursiva. Neste conceito, a construção dialógica perpassa pela ideia de cadeias de textos onde os enunciados mantêm uma relação com enunciados passados ou futuros, ideias que na maioria das vezes passam de geração a geração, formando um certo tipo de elo cultural. Estes enunciados exercem o papel não somente de responder, mas também de suscitar respostas.

Cada autor traz consigo uma consciência, uma análise e uma perspectiva de mundo e as insere em suas obras. Apesar de que todo texto tem um autor, que fala, escreve e está ativamente atuando sobre ele, não é possível examinar a fundo suas personas, pois têm-se acesso apenas indiretamente por meio dos fragmentos deixados em suas obras ou estudos bibliográficos terceiros, a fim de observar a consciência do autor presente em seus gêneros discursivos. O autor, ao criar um texto, empresta parte de sua consciência a causas, ideologias e algumas vezes elas tornam-se personagens que representam algum ideal ou ponto de vista. Em sua análise sobre os romances de Dostoiévski, Bakhtin (2003) apresenta essas consciências como polifonia, uma multiplicidade de vozes que dentro do texto são partes-inteiras que compõem um todo autônomo, com suas próprias características e valores.

Nestes parâmetros conclui-se: Bakhtin (2003) mostra que dentro de um texto há elementos irreproduzíveis na estrutura tex-

tual (gramática, estilo, tempo), em contrapartida, há nos gêneros textuais princípios, valores que se tornam reproduzíveis dentro da cadeia textual. Estes elementos reproduzíveis são “arquivados” e memorados pelo sujeito que está em constante construção, uma que, ele passa anos, aprendendo com seus pais, na escola, na igreja todo o seu “eu” discursivo está ancorado nessa construção de modo que, ele fala e age daquilo que lhe é próprio, isto forma o seu ser. São essas vozes que estão por trás de suas ideologias.

Retomando a proposta deste trabalho, Clarice como mulher, mãe, escritora, empresta sua voz para tantas mulheres que veem em sua literatura um modo livre de pensar e se expressar. Ela não toma o seu lugar de fala como uma simples escritora, ela o toma pelo todo que a compõe e por meio de sua voz-escrita representou e representa diversas vozes femininas, conforme acentua-se mais à frente.

Caminhos

Este plano de trabalho intitulado “Vozes polifônicas femininas na literatura de Clarice Lispector”, foi desenvolvido pelo programa PIBIC/UFPA nos anos de 2020-2021, sob a coordenação da Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa, buscou investigar e aprimorar as discussões teórico-literárias sobre a polifonia das vozes femininas presentes na literatura de Clarice Lispector, sobretudo na obra “A descoberta do mundo”.

Como trajeto primeiro buscou-se materiais bibliográficos e audiovisuais que ancorassem a história literária e pessoal da escritora, de modo que essa relação viesse a potencializar as análises das vozes polifônica femininas no decorrer da pesquisa. Após esta etapa, buscou-se conhecer e relacionar o conceito de polifonia desenvolvido por Bakhtin (2003) aproximando-o do contexto da obra clariciana “A descoberta do Mundo”. As últimas etapas foram constituídas de análises e resultados sobre a obra e o conceito de polifonia, além de serem sistematizados e apresentados dentro da proposta do projeto.

Embora toda a obra “A descoberta do mundo” tenha sido lida, relida, discutida, comparada e analisada para os resultados deste

estudo, foram selecionados trechos relevantes para contextualizar a discussão em voga. Contudo, considerar-se-á a obra como parte que também é todo, ressaltando a conexão crono-narrativa presente na obra em questão.

Para basear o levante histórico da vida e obras de Clarice Lispector foi utilizado, principalmente, a biografia “Clarice, uma biografia”, escrita por Benjamin Moser, publicada pela Academia de Letras, em 2017, juntamente com aulas e conferências relacionadas a importância da escrita de Clarice, assim como suas poucas entrevistas e depoimentos de amigos e colegas que conviveram com Clarice, acessadas via plataformas digitais como Youtube.

Já a conceituação de polifonia foi construída pelos textos de fundamentação teóricas bakhtinianos, a saber, Bakhtin (2003) em “Estética da Criação Verbal”, os comentários em “Dialogando com Bakhtin: algumas contribuições para a compreensão das interações verbais no campo da saúde”, por Corrêa e Ribeiro (2012), onde se reverbera a construção dialógica e polifônica que está e é presente em todas as facetas da vida. Somou-se a voz de Languardina (2014) com estudos comparatistas sobre a escrita feminina do Brasil e de Portugal dedicando a maior parte de sua obra à vida e carreira de Clarice e os aspectos motivadores da sua escrita dentro da literatura de mulher.

Também foi utilizado “Análise dos discursos: conceitos e aplicações”, de Gregolin (1995), a fim de mostrar a aplicabilidade das ideologias dentro dos discursos e como podem estar dispostas dentro de um determinado texto, permitindo diálogos inter e intra-textuais com a obra “A descoberta do mundo” de Clarice, publicada pela Rocco em 1995. A obra em questão de Clarice configura-se pela reunião de 446 crônicas e histórias organizadas cronologicamente, geralmente publicadas aos sábados desde agosto de 1967 a dezembro de 1973, elas permitem permear os próprios caminhos pessoais e subjetivos da vida pessoal da autora.

Outra contribuição importante para entender Clarice como cronista foi a publicação de Ivan (s.d), argumentando em sua análise “A descoberta do mundo: a crônica na poética clariceana”, que durante os processos de criação e escrita para o Jornal do Brasil era preciso inovar-se, e muitas vezes o plano era levado mais para

um lado metalinguístico ou fazia jogos retóricos direcionados aos leitores.

Resultados

Lispector

O tempo cronológico metrificado em minutos, horas, dias, meses e anos, passa a ser irrelevante quando trata-se de pessoas ou escritos como os claricianos, os quais estão para além desta mortal vivência. Falar ou escrever sobre Clarice e sua escrita é, de certo modo, acaba se tornando uma tentativa de conhecer e ponderar os efeitos da linguagem produzidos em sua jornada de escrita, pois suas obras não se restringem à linha temporal em que viveu.

Com base nos estudos de Moser (2009), a ucraniana, naturalizada brasileira, que juntamente com sua família tentou fugir dos conflitos externos da guerra civil na Rússia, erradicou-se no Recife por toda a infância e ainda jovem encontrou na escrita sua forma de lidar e externalizar seus conflitos, sensações e percepções com a licença da palavra literária. O relevante contexto da Segunda Guerra Mundial, levou Lispector a morar em terras italianas, onde voluntariamente atuou como assistente da equipe de enfermagem, acompanhando seu esposo em suas empreitadas políticas. Esta experiência lhe possibilitou percorrer novos territórios. Após longos anos de guerra, separou-se e voltou para o Rio de Janeiro, em 1959, mesmo ano em que assinou a coluna “Correio Feminino”, usando o pseudônimo de Helen Palmer. Anos depois, acidentalmente provocou um incêndio que a deixou entre a vida e a morte, tempos após assumir a coluna no “Diário da noite”, intitulada de “Só para mulheres”.

Tanto na escrita quanto na vida, Clarice cruzou e percorreu caminhos enigmáticos, publicando seu primeiro conto “Trunfo” aos 19 anos de idade, e logo após publicou também “Eu e Jimmy”. No mesmo ano que se formaria se casou com Maury Gurgel Valente seu então colega do curso de Direito, futuramente diplomata e pai de seus dois filhos. Clarice não deu muitas entrevistas e tampouco gostava, mas para tentar conhecê-la precisamos ler as suas obras e os seus contextos, pois ela mesma se considerava uma escritora

amadora que, ao seu tempo e ao seu modo, concatenava suas ideias e as soltava livremente nas páginas literárias.

Posteriormente, no ano em que foi convidada para participar do primeiro Congresso Mundial de Bruxaria, fez comentários a respeito do seu conto “O ovo e a galinha”, em que tempos depois relatou em uma entrevista não entender muito bem. Neste mesmo evento foi chamada de “A bruxa da literatura brasileira”. Alguns anos depois publicou sua obra “Perto do coração selvagem”, obra a qual ganhou até uma versão televisiva. Suas obras atravessaram diversas gerações, tocando diversas personalidades, como Cazuza, que leu “Água viva” mais de cem vezes. Pontuar a morte de Clarice é apenas uma fatalidade desta breve vivência, pois, tendo nascida há mais de cem anos ela continua viva por meio de suas obras, a sua continuidade de existência fora do corpo se faz em diálogo com múltiplas vozes.

As vozes

A REVOLTA

Quando tiraram os pontos de minha mão operada, por entre os dedos, gritei. Dei gritos de dor, cólera, pois a dor parece uma ofensa à nossa integridade física. Mas não fui tola. Aproveitei a dor e dei *gritos* pelo passado e pelo presente. Até pelo futuro, meus Deus.

(LISPECTOR, 1999, p. 193-194)

Relacionada à escrita de Clarice, os conceitos criados e estudados por Bakhtin em “Estética da Criação Verbal”, observa-se a seguinte reflexão: “A busca da palavra pessoal é, na verdade, uma busca da palavra não pessoal, da palavra maior que a própria pessoa; é um desejo de fugir das suas próprias palavras, mediante as quais não se pode dizer nada substancial” (BAKHTIN, 1997, p. 391). Ao escrever para tentar lidar com vida e “morte” sem a escrita, Clarice nutriu e uniu forças a lutas femininas não somente de sua época, mas de muitas outras gerações. Suas crônicas publicadas no Jornal Brasil, despertam no leitor um efeito de aproximação e estranhamento causado pelos seus relatos cotidianos bem estruturados.

Ao tratar de literatura de mulheres, vale lembrar que as mulheres demoraram muito a entrar neste cenário, por obra do ostracismo literário produzido pelo patriarcado. Pois as mulheres durante longos séculos não eram incluídas na educação escolar, seu papel era apenas o de cuidadora do lar. Além da demora da inclusão feminina na educação, nos direitos a voto, igualdade salarial etc. Quando as lutas começam a dar resultados, eles não são tomados como significativos e milhares de mulheres são caladas anos após anos na sociedade. Clarice parte de suas vivências, assume o papel do ser mulher e o ser de muitas formas combatendo os estereótipos femininos, e isso é observável em sua literatura pelo modo com que ela apresenta a si mesma e a outras mulheres. Falar das vozes polifônicas presentes em seu texto é falar da representatividade feminina que encontramos em Clarice, como mulher mãe, artista, escritora, leitora etc.

Quando Clarice começa a escrever, suas críticas se voltam ao todo que lhe compõe, porque a literatura não era vista como “coisa de mulher”, pelo contrário, o estilo feminino era ridicularizado e menosprezado em detrimento da literatura e estilo masculino. Muitas vezes, as mulheres são obrigadas a imitar o “estilo masculino”, ou até mesmo isentar sua autoria de uma obra. Portanto, falar de Clarice, é falar de mulher escritora, de mãe e de sua literatura, Clarice entendia que ela não precisava inventar um outro “eu” para escrever, embora ela como escritora tenha usado vários pseudônimos, sua escrita partia de sua perspectiva sobre a realidade feminina e o sentimento de solidão que a torna sensível e vulnerável ao outro. Abertura que para as mulheres torna-se um elo motivador para unir vozes ao longo da história.

A COMUNICAÇÃO MUDA

O que nos salva da solidão é a solidão de cada um dos outros. Às vezes, quando duas pessoas estão juntas, apesar de falarem, o que elas comunicam silenciosamente uma à outra é o sentimento de solidão.

(LISPECTOR, 1999, p. 270)

Ao escrever, Clarice não deixa de mostrar outras vozes que a atravessaram e fizeram parte do processo de construção da sua

escrita, vozes que interpolaram sua vida e história descritas em seu livro “A descoberta do Mundo” por meio de suas crônicas publicadas no *Jornal Brasil*, de 1967 a 1973. Clarice entendia perfeitamente o poder das palavras e não somente das palavras, mas do silêncio, entendia que no silêncio do outro também era possível haver comunicação. O silêncio em Clarice é aquele que pode até não verbalizar, mas fala e constrói. Portanto, a partir do momento em que se entra em contato com uma outra leitura, outra percepção de um fato tão costumeiro, o leitor incorpora os olhos do outro, de forma que o texto não é somente do autor, mas passa a fazer parte da leitura de mundo do leitor também. Assim, os seus olhos não são só seus e sim do outro, acontece um processo de enriquecimento pessoal por meio do outro, de forma que há um constante acréscimo à bagagem cultural e histórica do sujeito, conforme os trechos abaixo:

AINDA SEM RESPOSTA

Não sei mais escrever, perdi o jeito. Mas já vi muita coisa no mundo.

Uma delas, e não das menos dolorosas, é ter visto bocas se abrirem para dizer ou talvez apenas balbuciar, e simplesmente não conseguirem. Então eu queria às vezes dizer o que elas não puderam falar. Não sei mais escrever, porém o fato literário tornou-se aos poucos tão desimportante para mim que não saber escrever talvez seja exatamente o que me salvará da literatura.

O que é que se tornou importante para mim? No entanto, o que quer que seja, é através da literatura que poderá talvez se manifestar.

(LISPECTOR, 1999, p. 112. Grifos nossos)

Clarice via na literatura a oportunidade de escrever-contar o que ela via no mundo, nos trechos acima ela descreve como é a sensação de ver pessoas que não tem condições de articular bem as palavras.

Clarice ilustra muito bem certas necessidades de educação feminina quando em seu conto “A descoberta do mundo”, por exemplo, trata da complexidade que foi para ela conhecer a relação que

ocorria entre um homem e uma mulher, após o casamento. Ela envolve seus leitores em como a sua ingenuidade foi afetada pela informação abrupta e como essa informação natural e biológica gera impacto sobre suas idealizações de menina. O desfecho aponta que a falta de uma orientação adulta e madura a deixou à mercê das ideias de meninas tão inexperientes quanto ela. Por fim, em uma mesma personagem é possível observar dois tipos de pensamento sobre certo acontecimento, uma que fica escandalizada com tal informação e outra que aceita o modo que a vida faz suas inferências, conforme o trecho abaixo:

A DESCOBERTA DO MUNDO

(..) Quando criança, e depois adolescente, fui precoce em muitas coisas. Em sentir um ambiente, por exemplo, em apreender a atmosfera íntima de uma pessoa. Por outro lado, longe de precoce, estava em incrível atraso em ralação a outras coisas importantes. Continuo aliás atrasada em muitos terrenos. Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais. Até mais que treze anos, por exemplo, eu estava em atraso quanto ao que os americanos chamam de fatos da vida. Essa expressão se refere à relação profunda de amor entre um homem e uma mulher, da qual nascem os filhos. (...) (LISPECTOR, 1999, p. 113)

Então, Clarice acaba por mostrar a necessidade de uma educação voltada para a sexualidade feminina, uma vez que em seu tempo não havia preocupação em esclarecer mesmo aos adolescentes “questões de adultos”. E, por se tratar possivelmente de um fato autobiográfico, este fato causou um impacto impulsionado também pela ausência da sua figura materna, uma vez que provavelmente sua mãe já havia falecido.

Pode-se dizer neste texto uma segunda voz além da escritora da crônica, há também uma voz juvenil que acompanha a narrativa e se identifica com o fato e em como a educação sexual ainda é um “tabu” na sociedade contemporânea. E os reflexos da falta desse olhar está nos crescentes casos de estupro infantil, já que a maioria dos casos acontece dentro de casa, porque se a criança não aprende em casa, não aprende na escola, qual é o lugar onde terá a oportunidade de refletir sobre? Essa questão se agrava mais quan-

do se trata da condição da mulher, pois há uma cultura patriarcal insensível com as pequenas necessidades femininas desde infância. Outra crônica que mostra as reverberações de vozes femininas na escrita de Clarice é este:

TANTO ESFORÇO

Foi uma visita. A antiga colega veio de São Paulo e visitou-a. Recebeu-a com sanduíches e chá, aperfeiçoando como pôde a visita, a tarde e o encontro. A amiga chegou linda e feminina. Com o correr das horas começou pouco a pouco a se desfazer, até que apareceu uma cara nem tão moça nem tão alegre, mais intensa, de amargura mais viva. Raspou-se em breve a sua beleza menor e mais fácil. E em breve a dona de casa tinha diante de si uma mulher que, se era menos bonita, era mais bela, e discursava como antigamente o seu ardente pensamento, confundindo-se, usando lugares-comuns do raciocínio, tentando provar-lhe a necessidade desse caminhar para frente, provando que “cada um tinha uma missão a cumprir”. Nesse ponto a palavra *missão* deve ter-lhe parecido demais, não para si mesma, mas para a dona da casa que fora uma das inteligentes do grupo. Então corrigiu: “missão, ou o que você quiser.” A dona da casa mexeu-se na cadeira, perturbada. Quando a visita saiu, estava com o andar feio, parecia tomada por aquele cansaço que vem de decisões prematuras demais em relação ao tempo de ação: tudo o que ela decidira, demoraria anos até poder alcançar. Ou até nunca alcançar. A dona da casa desceu de elevador com a visita, levou-a até a rua. Estranhou ao vê-la de costas: o reverso da medalha eram cabelos desfeitos e infantis, ombros exagerados pela roupa mal cortada, vestido curto, pernas grossas. Sim. Uma mulher maravilhosa e solitária. Lutando sobretudo contra o próprio preconceito que a aconselhava a ser menos do que era, que a mandava dobrar-se. Tanto, tanto esforço, e os cabelos caindo infantis. Ao seu lado, na rua, passavam criaturas que certamente se haviam dificultado menos, e que seguiam para um destino mais imediato. A dona da casa sentiu no peito o peso de uma compreensão constrangida: como ajudá-la? Sem que jamais pudesse transformar a compreensão em um ato.

(LISPECTOR, 1999, p. 26)

Essa é uma das primeiras crônicas que Clarice escreve para o *Jornal Brasil*, nela é possível visualizar a descrição narrada de uma

visita que uma “certa” dona de casa recebe. Em primeira instância a narrativa de aparências é o que se destaca, pois ambas as protagonistas da crônica demonstram uma certa preocupação com suas apresentações, mesmo que elas já fossem conhecidas há tempos. Uma preocupada em receber bem em sua casa a visita, preparando-lhe “lanches e chá”. A visita chega “linda e feminina”, mas ao encontrar o conforto de um lar de uma conhecida, encontra uma casa onde pode se expor implicitamente, passadas as horas sua aparência transforma-se. O que antes nela era pleno passa agora a ser uma figura de “amarguras e intensidades”, ao ponto de a dona de casa encontrar mais beleza nesta segunda percepção que se revelara mediante a tentativa de validar seu discurso sobre “missão”. Ao final, na despedida, a dona de casa percebe que aquela mulher que escolheu um caminho diferente do seu, escolheu ser “o que queria”, ao final das suas escolhas estava na verdade cansada de tentar validar-se em meio a figuras que tinham menos dificuldades. Clarice parte da percepção estética da mera visita para uma mais profunda compreensão da inconstância do viver humano em face de suas escolhas e decisões.

Tendo em vista o cenário histórico, político e social da década de 1970, com o crescente aumento da participação feminina em espaços dantes ocupados somente por homens, e os novos desafios impostos às mulheres, muitas conseguiram ascender e atuar em diferentes profissões e postos de trabalho antes interditados à participação da mulher, contudo, passaram a sofrer crescentes retaliações por meio da desigualdade salarial, inferiorização dos serviços, violações de direitos, falta de reconhecimento. Isso fez crescer e fortalecer os coletivos populares femininos.

Associamos a crônica clariciana à necessidade de união feminina para a construção de lutas coletivas em prol de sua liberdade e garantia de direitos, de modo que as conquistas trabalhistas e sociais só podem se dar por alianças de mulheres dispostas a lutar e a afirmar suas escolhas de serem o “que quiserem”.

A crônica permite visualizar os padrões de perfeição em que as mulheres estão inseridas há muito tempo, uma necessidade de apresentar-se “linda e feminina”, mas em contato com outras mulheres, e confrontada com a realidade da vida, ela pode realmente

demonstrar “os cansaços” da busca de uma perfeição em vão que nunca chegará a alcançar.

Outras mulheres que atravessaram a vida e a escrita de Clarice e a deixava intrigada são as empregadas domésticas (ou trabalhadoras do lar). Ao escrever sobre “A mineira calada” que trabalhou em sua casa, ela a retrata como alguém de “voz abafada” e “aparição muda” em que suas ações eram uma “continuação do silêncio”. Nesta mesma sessão de 26 de agosto, ela bem escreve sobre Jandira, sua cozinheira que era vidente. Clarice a considerava forte, justamente por suas habilidades e neste relato Jandira surpreende a irmã de Clarice, despejando para ela uma série de previsões que, intrigada, disse à Clarice – “Cada um tem a empregada que merece” (LIPECTOR, 1999, p. 48). Com certeza tal dom de Jandira não passou despercebido por Clarice e talvez sua influência tenha sido tão significativa que pode ter inspirado um dos seus romances mais famosos “A hora da Estrela” que foi publicado 10 (dez) anos mais tarde. Narrativa a qual a revelação de uma vidente sobre o futuro, uma série de acontecimentos desencadeiam na vida de Macabéa.

Portanto, em Lispector (1999), há um eminente interesse voltado para as vivências femininas, incluindo seu lar, seus amigos, suas aventuras boêmias, seus filhos, a percepção do mundo, a beleza e os próprios diálogos internos, constantemente ela lia cartas de suas leitoras e as respondia publicamente. Das linhas de sua escrita ecoam as vozes polifônicas de mulheres que deflagram conflitos, prisões, humilhações, sonhos de liberdade, rebeldias e resistências capazes de contagiar o pensar e o viver de tantas mulheres no presente.

Destinos

A polifonia apresentada em Bakhtin (2003) é presente em todos os discursos, cabe ao pesquisador e estudioso da linguagem saber seus pertencimentos. Conforme abordado, a representatividade das vozes femininas na literatura de Lispector (1999) é de importante conjectura, pois serve de apoio para outras literaturas femininas.

Clarice certamente foi uma mulher de inquietudes, sua personalidade se revelada em múltiplas faces, sua capacidade de reinventar-se sempre deixou os seus críticos e estudiosos intrigados. A sua devoção à escrita, aos filhos e à literatura faziam dela uma mulher excepcional. Mas a questão é: quantas mais “Clarices”, “Anas”, “Marias” e tantas outras foram silenciadas? Ainda bem que o grito de Clarice ecoa e vibra através do silêncio e inquietude de sua escrita.

A escrita clariciana diz aquilo que muitas vezes é indizível, auxilia o conhecimento de si e do outro, o modo como é e se expressa dá lugar à expressão de outros é cativante e sua literatura de mulher serve e servirá para todas as mulheres que adentram no mundo da literatura.

A escrita literária esteve presente na vida do ser humano, narrando suas vivências, contemplando seus sonhos, vivificando suas experiências, aflorando seus sentimentos, eternizando suas histórias, cantando suas conquistas e derrotas, contudo, sempre foi centrada pela escrita masculina e seu estilo.

O surgimento da literatura de Clarice Lispector dentro de um contexto histórico marcado pela predominância masculina, como alguém que reverbera as vivências femininas, é eminentemente importante, pois, pelas vozes polifônicas de personagens e da própria Clarice muitas mulheres foram evidenciadas, seus mundos ganharam visibilidade, seus silêncios puderam ser sentidos e seus gritos ouvidos, fizeram ecos, e por fim, afirmar que “Enquanto escreve histórias, descreve sensações e cria destinos (...)” (GENTIL, 2014, p. 64).

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, José D’Assunção Barros. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **Histórias & Perspectivas**, Uberlândia, p. 25-39, 2018.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Dialogando com Bakhtin: algumas contribuições para a compreensão dos in-

tensões das interações verbais no campo da saúde. **Interface – Comunic.**, Saúde Educ., v. 16, p. 331-341, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Análise dos discursos: conceitos e aplicações.** São Paulo: Alfa, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia.** Tradução: José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, São Paulo, p. 66-76, nov. 2010. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>. Acesso em: 22 jan. 2021.

ROMAN, Artur Roberto. **O conceito de polifonia em Bakhtin - o trajeto polifônico de uma metáfora.** Curitiba: UFPR, 1992-1993.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

A (im)polidez na conversação de comunidades quilombolas do baixo Tocantins

*Franciane Moreira Serrão
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa*

Introdução

A conversação é um estudo linguístico da fala, no que temos diversos recursos que podem ser utilizados para analisarmos uma prática social. Neste artigo discutiremos acerca da (Im)polidez na comunidade Quilombola São José de Icatu. A realização deste projeto conta com seções exploratórias em diversos autores da temática como Goffman (1967) Brown e Levinson (1987) entre outros acerca da polidez. Esses autores possuem traços próprios que preservam a harmonia no ato do discurso. Foram realizadas pesquisas em livros, artigos e teses com a finalidade de coletarmos materiais empíricos satisfatórios. Segundo Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem de pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Os autores Brown e Levinson (2011[1987]) eles defendem que a polidez é estratégia racional e que existem diversas maneiras e necessidades da sociedade se comunicar e o comportamento do ser humano pode variar de acordo com cada cultura, pra eles o que pode ser um ato polido em uma determinada região pode não ser em outra, ademais, os interlocutores sabem que tem uma imagem a preservar nas interações.

O objetivo deste trabalho é analisar as interações verbais dos participantes da associação quilombola da Comunidade de São José do Icatu, de maneira a identificar possíveis ocorrências de (im)polidez linguística nas reuniões da associação da Comunidade de

São José do Icatu. Como objetivos específicos, buscamos identificar a ocorrência de estratégias de proteção à face dos interagentes das reuniões da associação de quilombolas. Posteriormente, foram realizadas as coletas de dados por meio de entrevistas conversacionais. A entrevista é um mecanismo científico usado para adquirir materiais empíricos consistentes e é realizada por meio de pesquisas. *A priori*, é imperativo destacar do que se trata uma pesquisa para a compreensão de seu funcionamento em uma entrevista. Para Gil (2008), a pesquisa permite ao pesquisador obter dados consistentes que facilitarão na formulação de um saber científico final. Nesse sentido, a entrevista permite ao pesquisador observar a interação dos participantes durante as conversações. Ribeiro (2008, p. 141) confirma que a entrevista é vista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Metodologia

Ao explorar nossa temática, utilizamos como corpus para análise deste trabalho as interações verbais da Associação Quilombola. A aplicação do modelo de coleta de dados foi baseado em um determinado grupo, elaborado especificamente para captar os efeitos de polidez nos usos linguísticos. A coleta de dados foi realizada por meio da gravação de interações conduzidas, com informantes selecionados a partir de uma dinâmica inicial em seguida a entrevista de perguntas e respostas.

A pesquisa é descritiva com análises grafemáticas dos vídeos da entrevista com os membros da associação Quilombola de São José do Icatu. As análises das conversações dos dados empíricos evidenciam uma situação real do ocorrido com a observação naturalística. Deste modo, a prática social do contexto real evidencia o comportamento do dia a dia.

A estratégia utilizada para coleta de dados foi uma gravação de uma entrevista que durou cerca de 40 minutos, sendo alternadas as perguntas entre o presidente, a secretária e um membro da associação. Os dados foram coletados em apenas um dia, desse modo, conseguimos material satisfatório para nos auxiliar nesta pesquisa. Convém reforçar que o plano original do projeto sofreu alterações devido a pandemia, tivemos que nos readaptar as novas medidas de proteção. O presidente limitou entradas de pessoas na comunidade e, assim, evitando aglomerações como medida protetiva a comunidade Quilombola de São Jose do Icatu.

Convém ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas com a ajuda de um aparelho de celular. Os dados obtidos foram repassados para um notebook para a realização das transcrições grafemáticas. Os membros das associações que colaboraram para a concretização deste trabalho serão identificados por meio de códigos para preservação da sua identidade. Os códigos utilizados foram: INFS01 (Informante Secretária), INFA02 (Informante Associado), INFP03 (Informante Presidente), ENT01 (Entrevistador 01), ENT02 (Entrevistador 02).

O plano original da pesquisa tinha como proposta as gravações de interações dos membros da associação de Vila do Icatu, o projeto visava analisar o movimento de preservação e ameaça às faces dos envolvidos na interação, da observação das estratégias de polidez Brown e Levinson (1987). Verificar se estas estratégias são utilizadas ou não pelos interagentes da conversação. No entanto, devido ao período de pandemia que estamos vivenciando no país não foi possível realizarmos as gravações das reuniões das associações. Fomos informados pelo presidente que estavam suspensas as reuniões da associação local por tempo indeterminado. Neste caso, elaboramos uma nova estratégia para coletar os dados dos associados, esta ação ocorreu por meio de duas entrevistas informais com grupos formados por 3 pessoas ligadas à associação.

As entrevistas deram início com um participante apresentando o outro com a finalidade de dinamizar entre eles e também conhecer um pouco de cada um. O questionário foi aplicado com perguntas relacionadas à Comunidade Quilombola. Foram separados em subgrupos para a entrevista em um espaço que pudéssemos manter

o distanciamento social. Os informantes receberam um termo de consentimento, para a autorização da pesquisa através da assinatura do termo. Todos receberam um questionário a respeito do perfil sociocultural dos informantes. Tivemos êxito na gravação e coletamos o material para serem realizadas as análises. No que se refere à associação, teremos um ponto de partida das gravações no qual iremos trabalhar a interação conversacional e verificaremos as diferentes estratégias de proteção à face e faremos também a análise das características dos sujeitos da pesquisa.

De princípio, nas análises grafemáticas, observamos que a Comunidade Quilombola de São José do Icatu vem enfrentando dificuldades para eleger presidentes de famílias diferentes, pelo fato de ser um cargo de grande responsabilidade. Nessa perspectiva, podemos observar a organização interacional dos falantes no que diz respeito à formação de uma proteção da face negativa desse processo da Associação Quilombola.

Estudos sobre a análise de conversação segundo Marcuschi

Análises de conversação (AC) iniciou-se na década de 1960, na linha Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva, e, até meados dos anos 1970, com a descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. Hoje tende-se a observar outros aspectos envolvidos nas atividades conversacionais. Segundo Gumperz (1982), a AC deve preocupar-se sobretudo com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem sucedida. Desta maneira, o problema passa da organização para a interpretação.

Deste modo, a AC tem o objetivo de responder uma questão relacionada ao diálogo entre pessoas. Dada a importância às questões tipo: como as pessoas se entendem ao conversar? Como usam o conhecimento linguístico e outros para criar condições adequadas para a compreensão mútua?

Quanto à característica metodológica da análise conversacional, ela tem como ponto de partida a indução, ou seja, parti de um raciocínio que acreditamos com várias combinações de aconteci-

mentos que ainda não estão confirmados e, a partir de uma pesquisa, chegaremos à comprovação de dados empíricos de situações reais. Desse modo, não são considerados como adequados os materiais de conversação extraídos de obras literárias, filmes, peças de teatro, novela de TV, por mais fiéis que pareçam essas obras já são reproduções da nossa intuição da fala real. A maior importância do empírico dada à AC é uma vocação naturalista com poucas análises quantitativas, prevalecendo ainda às descrições e interpretações qualitativas.

Embora se baseie em realizações singulares de conversações, a AC visa a uma intenção declarativa, positiva ou negativa cuja verdade é assumida pelo locutor de uma dada língua.

Assim, os mecanismos descritos pela AC para a conversação são formalmente propostos nas suas variáveis estruturais, mas sempre submetidos ao controle dos falantes em cada caso (cf. STREEK, 1983).

Convém ressaltar também na vocação empirista, a AC se diferencia da Análise do discurso e da Pragmática Filosófica (cf. LEVINSON, 1983, p. 286-94) em parte pela motivação histórica que a alimenta, de proveniência etnometodológica, etnográfica e sociológica.

A Etnometodologia, fundada por Garfinkel no início dos anos 1960, é ligada à sociologia da comunicação e à Antropologia Cognitiva e se preocupa com as ações humanas diárias nas diversas culturas. Trata das constituições da realidade no mundo do dia a dia e investiga a forma que as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações (daí o uso do radical *etno*); diz respeito à forma metódica de como os membros de uma sociedade aplicam aquele saber sociocultural (daí o radical *metodologia*).

Análise da conversação segundo Kerbrat

Kerbrat vem tratar da comunicação oral face a face. Para a autora, existem regras e normas nos processos interacionais, e o exercício da fala implica nas interações. Nessa troca comunicativa, para a autora, um interactante exerce influência uns sobre o outro. Embora por muito tempo tenha-se acreditado que não há regulari-

dade na fala, a análise conversacional quebra esse paradigma junto à valorização da língua escrita.

A autora revela que a conversação, está relacionada aos processos de coesão e de coerência nas negociações de sentido, assim considerarmos a conversação como texto. Sua análise também tem base em unidades semióticas que podem ser verbais e não verbais. A verbal se organiza a partir das falas dos entrevistados, é posto em consideração o vocabulário do falante e morfossintática. O material não verbal compõe por avaliar os comportamentos, olhares, postura, gestos, toques, entre outros.

Para a autora, as conversações podem variar tendo diálogos assimétricos e simétricos. E as entrevistas devem ocorrer pelo menos por dois falantes. Ela também defende que a entrevista deve ter engajamento entre os interactantes, dessa maneira o objetivo das análises conversacionais é ser uma conversa espontânea.

Características organizacionais da conversação

A conversação é a primeira das formas de linguagem verbal e não verbal estabelecida entre os interlocutores é através dela que observamos a nossa língua na prática. Ela é a comunicação nos diálogos, são as pontuações e pausas que utilizamos nas interações verbais. O objetivo é a fala como um ato de interação verbal e social. A análise da conversação tem um papel essencial para a construção e compreensão dos diálogos sociais das identidades culturais passando a interpretação individual de cada interlocutor.

Na análise da conversação, encontramos cinco características básicas constitutivas: a) interação entre pelo menos dois falantes; b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; c) presença de uma sequência de ações coordenadas; d) execução numa identidade temporal; e) envolvimento numa “interação centrada”.

Cabe ressaltar que são dois tipos de diálogos apresentados na conversação:

a) diálogos assimétricos: um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s).

b) diálogos simétricos: em que vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescolha da palavra.

Análises da transcrição grafemática

Após o desenvolvimento de mais uma etapa de nossa pesquisa, é necessário ressaltar que, com o material coletado na Comunidade de São José do Icatu, foram realizadas as análises das gravações dos dados, as transcrições grafemáticas, que são mecanismos de busca nas interações dos participantes, cabe ressaltar que o objetivo de tal pesquisa são as ocorrências nas conversações de (im)polidez nos diálogos da Associação Quilombola da Comunidade São José do Icatu, conhecer de que maneira os interagentes protegem suas faces nos diálogos das reuniões da Associação Quilombola. Dessa maneira, utilizaremos todo um contexto no uso da linguagem e sua comunicação através dos diálogos.

FRAGMENTO (01)

INF02: O Floriano ele é::, sempre foi um jovem responsável “né”, envolvido no movimento religioso da igreja católica desde juventude desde jovem e continua “né” firme nesse movimento e::: ele é presidente da Associação dos Quilombolas “né”

Nesse primeiro momento da entrevista houve uma dinâmica de apresentação dos membros da Associação Quilombola. Nela podemos perceber a proteção da face. Para Goffman (1967), os indivíduos que falam uns com os outros em um encontro social têm o objetivo de proteger a frágil estima que eles têm de si mesmos. Dessa maneira, eles minimizam os danos potenciais, no trecho da gravação o INF02, deixa claro que o ouvinte é admirável, há uma intensificação do “né” como marcador de concordância e aprovação da sua fala, acarretando assim uma situação positiva.

FRAGMENTO 02

IN03: pois é:: também somos irmãos o Domingos é formado, minha máscara ajeitar a máscara(+) eu e o Domingos né, fomos criados juntos o mais criança eu tenho já 57 ele tem 40 né.

IN02: 52

IN03: 52 e e saiu pra estudar também ainda criança ainda ado-

lescentes como diz pra Mocajuba “né” onde é (+) quer avançar na parte escolar e contar também (incomprensivo) e depois ele se formou “ né” no ensino médio magistério “né” e retornou pra vim dá aula aqui no Icatu “né” alcançou essa oportunidade essa vaga de professor “né” e::

No segundo fragmento em resposta ao questionário de apresentação do INF02, o INF03 inicia a apresentação demonstrando conhecimento e a admiração pelo ouvinte, dando valor à sua face positiva. Esse comportamento revela o desejo de os membros da associação serem observados como pessoas dispostas a cooperar e estabelecer relações a favor do interlocutor. O INF03 também faz uso do marcador “né” com maior frequência, como busca de aprovação e concordância do INF02. Na sua fala o INF03, tenta concordar com o INF02 em relação à sua idade, porém ele o corrige com a idade correta, havendo, assim, um desacordo de informações sem força ilocucionária, continuando a entrevista sem ameaças entre os interlocutores. Observamos que, na interação com relação aos membros da associação, elas ocorrem de forma cooperativa.

FRAGMENTO 03

ENTR02: Como é feito é::: a escolha dos presidentes da Associação porque o senhor já foi presidente né’ agora é seu irmã:o o seu INFP03 a INFS01 é secretária é secretária INFS01? Secretária né’ como é feita essa escolha existe chapa a::ssim o povo vota ou não::o é::?

INFA02: existe né’, só é::,ultimamente não tem, só tem tido chapa única né’ porque é uma tarefa que não é: qualquer pessoa (risos)que quer assumir né” ((risos))

INFP03: ((risos))

INFA02: essa resposta ((risos))

ENTR01: responsabilidade né’ ((risos))

Na entrevista com os membros da associação, o entrevistador lançou uma pergunta para que qualquer membro respondesse, caracterizando, assim, um diálogo simétrico com falas entre os interlocutores. Eles respondem e contribuem para a informação de como é feita a escolha do presidente.

Marcuschi (1989) observou que os marcadores lexicalizados das unidades discursivas são menos frequentes em diálogos assimétricos, “com ganhos para o material constante do núcleo e consequente ocorrência de turnos mais longos, e em maior nos diálogos simétricos, com consequências opostas” (MARCUSCHI, 1989, p. 270).

Observamos nesse fragmento que as respostas dos três membros da associação vieram acompanhadas de risos, ele se enquadra em marcadores de texto não verbais ou paralinguísticos, o “riso” vem como portador de negatividade, pois os interlocutores usam uma forma indireta para o entrevistador entender o desejo de comunicação o cargo de presidente seria uma tarefa difícil. Ademais, essa responsabilidade nenhum membro da associação quer assumir. Percebemos também que é utilizado o marcador de concordância “né” por todos os membros da associação. E, por fim, encontramos uso das palavras de maneira irônica como: “qualquer pessoa que quer assumir”, “responso”, responsabilidade, que é caracterizada como umas das 15 estratégias de polidez indireta.

Considerações finais

Com base no objetivo deste trabalho nossa pesquisa analisou parte das transcrições grafemáticas em busca de interações verbais entre os membros da associação Quilombola de São José do Icatu de maneira que identificamos possíveis ocorrências de polidez linguística na entrevista da associação quilombola. Como objetivo específico é pertinente identificar se ocorreram estratégias de proteção a face dos interagentes nas reuniões da associação.

Diante dessas considerações, observamos que teorias de autores como Bronw e Levinson são de grande relevância para base do nosso projeto. Eles defendem que os discursos indiretos são universais e que as línguas são similares. Encontramos diversas ocorrências entre os membros da Associação Quilombola de São José do Icatu, estratégias que foram utilizadas por eles como maneira de proteger a face de seus associados.

As análises da Conversação têm como base Marcuschi, que relata sobre as interações verbais e não verbais, com o objetivo de

responder questões relacionadas aos diálogos entre pessoas. Dessa maneira, o autor contribuiu bastante para a sequência da pesquisa. Outra autora que contribuiu para melhor compreensão dessa fala interacional e troca de comunicação foi Kerbrat-Orecchioni. Para ela os interactantes exercem influência uns sobre os outros na conversação. A autora nos faz compreender como essa troca comunicativa pode ser espontânea e marcada por simetrias.

A pesquisa continua em andamento e temos dados a serem avaliados para a finalização do projeto. Em breve teremos o resultado final da forma a identificarmos a (im)polidez nas interações verbais dos participantes das Associações da Comunidade Quilombola de São José do Icatu.

Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAMPOS-DE-SOUSA, B.M.S. **A polidez em entrevistas de falantes de língua portuguesa de Cabo-Verde e Timor Leste**. Universidade Federal do Ceará. 2016.

GALEMBECK, Paulo. **O turno conversacional**. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual**: essai on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2002.

Os valores humanos presentes nas fábulas de Esopo: contribuições para o desenvolvimento intelectual do educando da educação infantil

Simonette Queiroz Campos

Introdução

A literatura infantil tem protagonizado inúmeros debates no que diz respeito à formação crítica dos alunos na educação infantil. Isso se dá pelo fato daquela (literatura infantil) englobar os fundamentos epistemológicos (conceituais/teóricos), bem como as manifestações práticas de emancipação intelectual e econômica de uma classe social sobre a outra.

Dessa forma, objetiva-se analisar criticamente a contribuição das fábulas para a formação crítica dos alunos da educação infantil, não restringindo, portanto, as análises ao significado simbólico das fábulas, mas, principalmente, a forma como é recebida pelas crianças/alunos e professores na sala de aula.

Sendo assim, para um uso consciente e crítico das fábulas na sala de aula, o professor, medidor do conhecimento, é responsável pela organização de um planejamento crítico/reflexivo que incentive os alunos a retirarem das fábulas uma visão crítica e não apenas copiar a moral transmitida pelo autor. Para fazer isso, é importante que o professor inclua a realidade dos alunos e faça a adaptação das fábulas para o contexto social, histórico e político deles. Dentro da lógica de investigação do potencial transformador, ou mesmo crítico das fábulas na Educação Infantil, optou-se por uma dinâmica de pesquisa bibliográfica. No entendimento de que a partir do levantamento da bibliografia e seleção dos referenciais teóricos se terá uma visão panorâmica do que foi produzido

na área da literatura infantil, visando ao desenvolvimento crítico dos alunos desse nível de ensino.

A recepção histórica da moral das fábulas e educação

Para se compreender o sentido e os impactos causados pela receptividade das fábulas ao longo da história, é preciso inicialmente caracterizar o termo citado, visando promover os esclarecimentos sobre sua abrangência. De acordo com a literatura especializada, o termo fábula remete à narrativa inverossímil com fundo didático, que tem a finalidade de transmitir um sentido moral, ou seja, promover lições que despertem a reflexão crítica do leitor. Nessa direção Perfeito e Cecílio (2004, p. 42) consideram que:

As fábulas sempre exerceram importante papel educativo. Essas pequenas histórias, com fundo de moralidade, cujos personagens são, geralmente, animais que reproduzem características humanas, originaram-se na tradição oral, ganhando registros escritos posteriormente.

As considerações de Perfeito e Cecílio (2004) revelam uma intencionalidade em atribuir aos animais características humanas, pois ao agir de maneira indevida em sua prática diária, os seres humanos comparam-se aos animais que não possuem a capacidade analítica ou mesmo reflexiva de seus atos. Neste sentido, o uso de animais com características humanas representa uma ilustração dos autores das fábulas sobre as pessoas que atuam ou não de maneira ética na sociedade.

No que diz respeito às funções literárias, as fábulas são gêneros narrativos muito antigos, que se originaram na modalidade oral e somente depois ganharam versões escritas. A difusão das fábulas pelo ocidente se deve ao grego Esopo (Sec. VI a.C.), ao romano Fedro (10 a.C. – 69 d.C) e ao francês Fontaine (1621-1695). Uma característica inerente à fábula é a liberdade de expressão e as maneiras particulares de serem interpretadas. Neste sentido, as fábulas possibilitam que as narrativas sejam contadas e recontadas sem que seu sentido se esgote.

Olhando de maneira crítica para as possibilidades de constru-

ção de conhecimentos provenientes das fábulas, Perfeito e Cecílio (2004, p. 42) consideram que:

A fábula é um gênero para ser contado e recontado, aberto à invenção de novos enunciados, que pode variar conforme a situação de produção. Lembramos que a situação de produção determina o gênero e este determina as escolhas linguísticas.

É importante destacar que as fábulas materializam as ideologias e pensamentos sobre o certo e o errado num determinado contexto, ou seja, relacionados a pessoas de uma época específica e suas formas de ver o mundo e a sociedade, emitindo assim seu juízo de valor. Ao construir uma fábula, o autor deve se preocupar com seu público-alvo, pois os sentidos que carregam as fábulas só terão efeitos se o público atribuir a devida importância ao texto e se seus propósitos forem incorporados por estes. Neste sentido, a compreensão das fábulas é o mecanismo fundamental deste tipo de narrativa, pois estas são carregadas de sentido e lições que se escondem por trás ou nas entrelinhas das histórias. Assim como na fábula abaixo:

O LEÃO E O RATO

Caía a tarde na selva. E ao longe pelos caminhos, ouvia-se a passara-da que regressava a seus ninhos.

Na beira de uma lagoa, os sapos em profusão, cantavam bem ritmados, a sua velha canção. No mais, tudo era silêncio.

No entanto, nesse momento, surgiu um velho leão, à procura de alimento. Andava orgulhosamente, com passos lentos, pesados. E por onde ele passava os bichos, apavorados, fugiam para suas tocas, deixando livre o caminho.

Porém, eis que de repente, surgiu um pobre ratinho. O leão não perdeu tempo e assim estendendo a pata, alcançou o pobrezinho que corria pela mata.

— Vejam só, que sorte a minha! Abocanhei-te seu moço. Tu não és lá muito grande, mas já serve para o almoço!

— Tenha piedade senhor! — Oh, solte-me por favor! Do que lhe serve matar-me! Pois veja bem, se me come, eu sou tão pequenininho, que mal posso matar-lhe a fome.

— Pensando bem, tens razão! Eu vou soltar-te ratinho. O que

ia fazer contigo, assim pequeno, magrinho. Segue em paz o teu passeio. Não vês, sou teu amigo, para mim de nada serves, quase não pode contigo!

— Seu Leão, esse favor, eu jamais esquecerei. Se puder, algum dia ainda lhe pagarei.

— Oh! — Pagar-me? Ora! Tu mal aguenta contigo! O que poderias fazer a meu favor, pobre amigo!

— Não sei, não sei majestade, mas prometo-lhe outra vez, algum dia, hei de pagar-lhe, o grande bem que me fez.

E assim dizendo, o ratinho correu e muito feliz entrou no seu buraquinho. E o leão tranquilamente, embrenhou-se na floresta.

Entretanto, de repente...

— Vejam, meninos, que horror!

O pobre animal caiu na rede de um caçador. E a fera se debatendo de raiva e pavor, urrava!

E quanto mais se esforçava, mais a corda o enlaçava.

Nesse instante, o tal ratinho, que de longe tudo ouvia, chegou perto do leão, que urrando se debatia.

— Não se aflija meu amigo, aqui estou para salvá-lo. Espere. Fique tranquilo, pois vou tentar libertá-lo. Deixe-me roer a corda que o prendeu... assim... assim... não se mexa por favor, descanse e confie em mim. E o ratinho foi roendo, roendo insistentemente, até que a corda cedeu e arrebentou finalmente!

— Pronto, estou livre afinal! — Muito obrigado ratinho. O que seria de mim sem tua ajuda, amiguinho!

E o ratinho humildemente, cheio de satisfação, estendeu sua patinha ao grande e velho leão!

— Amigo, não me agradeça, entretanto aprenda bem, não faça pouco dos fracos, confie neles também.

E o leão, aprendeu a lição!

“Mais vale, a calma e a prudência, à fúria desenfreada.”

“Os pequenos amigos podem se revelar seus grandes aliados.”
(extraído do site Contando história)

Essa fábula traz consigo uma mensagem positiva, ética e moralizante, pois considera o valor que todo ser humano possui, independentemente de tamanho, por exemplo, uma vez que todas as pessoas e animais têm uma razão de existir e que na interação

social precisamos um do outro. Logo, a fábula demonstra que devemos ser gentis e amáveis com as pessoas que estão a nossa volta, independente de condição social, política e econômica.

O exemplo relembra o que já foi dito: a fábula é um gênero narrativo, ilustrativo/alegórico, com presença de personagens criados e que agem diferentemente do mundo real, com o objetivo de demonstrar uma situação exemplar para as pessoas que ouvem ou leem esse gênero textual, constituindo-se, assim, num propósito educativo. Na tentativa de ilustrar a composição das fábulas, Silva (2001, p. 517) salienta que a presença de “[...] homens, animais, vegetais, seres inanimados, e divindades se associam representando situações que refletem ações próprias do convívio humano”. Diante dessas considerações, percebe-se que as fábulas são carregadas de figuras de linguagem e de outros recursos linguísticos, que conotativamente transmitem sentidos, pois apresentam elementos/situações concretas do mundo natural.

Todos os personagens que compõem uma fábula carregam consigo um sentido conotativo, pois seus empregos no texto não se dão no sentido real. Coelho (1987) considera que as personagens das narrativas fabulosas são sempre simbólicas. Contudo, possuem ligação fundamental com o contexto universal. Isso se explica através da figura dos animais: o leão, que simboliza a força, a majestade e o poder (como no caso da fábula do rei leão); a raposa, que é o símbolo da astúcia; o lobo, símbolo do poder despótico; o pavão, que representa a beleza e a vaidade.

Mesmo contendo essas representações simbólicas, as personagens dentro das fábulas não possuem descrições detalhadas, já que “[...] não há necessidade de descrever com muitos detalhes as personagens, pois o que representam nas fábulas (qualidades ou defeitos ou mesmo comportamentos humanos) é bastante conhecido” (FERNANDES, 2001, p. 57). Nota-se nas fábulas uma característica quase atemporal, pois o tempo e o espaço também não são detalhados, as situações de conflitos são quase inexistentes, ao passo que as histórias são apenas ilustrações de situações reais que devem ser como ensinamento ou conselho. Todas as características citadas atribuem, às fábulas, a característica de ser breve, pois não pretende tornar a leitura extensiva, já que sua finalidade é trans-

mitir de maneira rápida uma mensagem de conscientização, ou de comportamento moral.

Por muito tempo acreditou-se que as fábulas fossem direcionadas apenas para as crianças, dado o seu caráter lúdico. Entretanto, estudos minuciosos dessa literatura revelam que elas também são direcionadas aos adultos, principalmente àqueles que atuam de maneira imoral, ou mesmo desleal para com as outras pessoas na sociedade. Levando em consideração que a fábula emerge da necessidade de criar uma reflexão sobre as ações e os comportamentos humanos, acredita-se que esse gênero narrativo é recomendado para ser trabalhado em todos os níveis de ensino. Porém, ao nosso ver, seu estudo deve ser iniciado já na Educação Infantil, por meio de um trabalho dinâmico, visando despertar desde cedo a consciência moral desses sujeitos, haja vista ser o nível que forma a base educacional do ser humano.

O trabalho com fábulas promove uma grande reflexão a respeito dos termos ética e moral, enquanto elementos comportamentais dentro de uma determinada sociedade. Nesse sentido, o item a seguir procura fazer uma distinção entre o conceito de Ética e Moral no contexto das fábulas infantis.

Ética *versus* moral: fábulas para crianças

Para que se possa compreender a aplicação das terminologias Ética e Moral, é necessário que se busque bases nos estudos filosóficos, nos quais os especialistas da área promovem uma distinção dos dois termos, ambos relacionados aos valores humanos. Por ser assim, em linhas gerais, entende-se a ética como a ciência que estuda a moral, ou mesmo o comportamento dos seres humanos.

Não se pode deixar de mencionar que os princípios morais variam de um grupo social para outro e que sua existência é mutável, já que o tempo pode ser o responsável por muitas mutações dentro dos padrões que se considera moral ou não. É importante destacar que nem sempre o que julgamos como um comportamento moral/correto é tomado como único e verdadeiro, pois cada sociedade/grupo social tem seu costume historicamente construído, de modo que uma cultura se difere das outras em diferentes aspectos como

na forma de se vestir, falar e, principalmente, se comportar. Neste sentido, nas narrativas fabulosas, esses termos se entrelaçam ora aproximando-se ora se distanciando, mas sempre com a finalidade de promover a transmissão de valores. Dentro das fábulas, entende-se a moral como a transmissão e assimilação de valores sem qualquer reflexão ou questionamento, já a ética seria a análise crítica desse comportamento moral à medida que os valores estivessem sendo transmitidos.

Para se possibilitar a compreensão de maneira esclarecida da relação moral e ética, é pertinente recorrer a Pieritz (2012, p. 114) que considera a ética uma “reflexão crítica sobre o comportamento moral”. Neste sentido, a ética refere-se aos valores humanos universais e fundamentais, sendo, portanto, a compreensão subjetiva do ato moral. Assim, a ética seria um estudo dos comportamentos morais de diferentes grupos sociais, que os valoriza e respeita, mas que nem sempre se adere, pois a ética manifesta a capacidade reflexiva/crítica dos sujeitos olharem para si e seu grupo social.

Ainda na visão de Pieritz (2012, p. 114), a moral é definida como “o modo de viver e agir de cada povo em cada cultura”. Logo, a moral está intimamente ligada ao conjunto de normas e regras, prescrição e valores que direcionam a ação cotidiana dos homens. Uma característica marcante da moral é que esta varia de acordo com o tempo, trazendo consigo a ideia de Bem e Mal, Proibido e Permitido, entre outras. Um exemplo claro desses princípios encontra-se na seguinte fábula:

O LEÃO APAIXONADO

Certa vez, um leão se apaixonou por uma moça do campo, filha de um lenhador. Ficou doidinho pra casar com ela. O pai da moça não gostou nada, nada da história. Era um pretendente muito perigoso, aquele! Chegou pro leão e falou:

— Obrigada, sua proposta muito me honra, mas eu não quero casar minha filha tão já!

O leão ameaçou devorar o pobre homem, que, então, fingiu concordar:

— Eu o admiro muito, senhor leão! Calma!

Mas só deixo minha filha casar com o senhor se o senhor arrancar todos os dentes da boca e cortar essas garras enormes!

O leão, muito apaixonado pela mocinha, fez o que o lenhador

mandou. Voltou banguela e sem as enormes garras afiadas que possuía.

O lenhador, agora sem um pingo de medo daquele bicho manso que estava a sua frente, pegou um pedaço de pau e tocou o leão bem pra longe de sua casa. Moral da história: Perder a cabeça por amor não dá certo, sempre acaba mal...

(extraído do Site Boys and Girls).

Nota-se, na fábula, que, embora se tente passar uma mensagem, ou mesmo uma maneira de se comportar, nem sempre a estratégia usada pelo lenhador é tomada como ética, pois se utilizou da fraqueza, de um momento em que o leão estava indefeso para atacá-lo. Ações como essas podem não ser bem vistas em outras culturas, ainda que se tente transmitir uma mensagem que oriente o comportamento das pessoas emotivas, pois devem ser mais racionais para não sofrerem por amor.

Levando em consideração que o conceito se refere à forma do homem se comportar no meio social, percebe-se que o comportamento do lenhador não foi ético, muito embora a finalidade da fábula tenha sido alcançada, já que mostrou às pessoas o que acontece quando estas estão “cegas de amor”.

Pode-se dizer, em linhas gerais, que a moral sempre existiu, pois todo ser humano possui a consciência moral que o leva a distinguir o bem do mal no contexto em que vive. Surgindo realmente quando o homem passou a fazer parte de agrupamentos, isto é, surgiu nas sociedades primitivas, nas primeiras tribos.

Vásquez (1998) aponta que a ética é teórica e reflexiva, enquanto a moral é eminentemente prática. Uma completa a outra, havendo um inter-relacionamento entre ambas, pois na ação humana, o conhecer e o agir são indissociáveis.

As análises de Vásquez (1998) colocam ética e moral numa relação de dependência, contudo, nem todas as vezes isso acontece, pois em culturas diversificadas ou mesmo em grupos sociais distintos, pode acontecer interpretações diferentes sobre uma mesma fábula e que, muitas vezes, acaba por ferir, ou mesmo discriminar, os valores e normas de um grupo em detrimento de outro.

Neste sentido, é preciso que as fábulas, ao serem levadas para

diferentes espaços culturais e linguísticos, sejam adaptadas à realidade daquele grupo social num dado momento histórico, pois as realidades e as produções culturais (no qual se inclui a linguagem) são diversificadas, o que muitas vezes pode não ser considerado numa fábula.

Nas fábulas, evidenciam-se elementos característicos da realidade, o que denota que a fábula se materializa numa realidade concreta e com influências positivas e negativas, dependendo do ponto de vista do autor e do interlocutor.

Considerações finais

A literatura infantil tem se apresentado como um campo vasto de produção de conhecimento, principalmente no que diz respeito ao gênero literário. Dessa forma, ao debruçar-se sobre a literatura infantil, o pesquisador deve limitar-se a analisar um fenômeno específico e, neste caso, optou-se por analisar o impacto formativo que a moral das fábulas de Esopo tem causado na formação críticas de alunos e professores na educação infantil.

Verificou-se, ao longo deste estudo, que as fábulas são importantes mecanismos para a construção do conhecimento crítico do aluno, desde que elas sejam adaptadas à realidade dos discentes. Para isso, a figura do professor é central, pois ele, ao levar as fábulas para as turmas de educação infantil, deve planejar e objetivar o que pretende com essa prática metodológica muito rica no trabalho com criança, mas que pode se tornar esvaziada, quando seu propósito não é educacional.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura infantil: história, teoria e análise**. 4.ed. São Paulo: Quorum, 1987.

FERNANDES, M. T. O. S. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula**. São Paulo: FTD, 2001.

GOMES, Cristiana. **Revolução Francesa**. Infoescola, 2007. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/revolucao-francesa/>. Acesso em 04 dez. 2012.

MARTINS, V. O papel das fábulas na educação leitora das crianças. **Revista Construir Notícias**, 2012. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1509>. Acesso em: 28 nov. 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). **Educação infantil**: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERFEITO, Alba Maria; CECÍLIO, Sandra Regina. Oficina Pedagógica: O Gênero Fábula. Rev. **Moara**, Belém, n. 22, p. 35-49, jul./dez., 2004.

PIERITZ, Vera Lúcia Hoffmann. **Relações humanas e sociais**. Idaial: Uniasselvi, 2012.

SILVA, R. M. G. O reino das fábulas: de Esopo a Lobato. *In*: OUTRAS PALAVRAS: SAMANA DE LETRAS, 13., 2001. **Anais...** Maringá, 2001. p. 515-523.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O léxico dos pescadores da comunidade de Calados, do município de Baião

Amanda Karina Correa da Silva

Jeisimar Conceição Lopes

Jaiane de Oliveira Sousa

Hoendes Correia Vieira

Maicon Jhordan

Benedita Maria do Socorro Campos

Introdução

O léxico dos pescadores se constitui em memória de um passado, mas também retrata a modernização dos meios de produção. Hoje a pesca não é mais uma atividade essencialmente passada de pai para filho, mas funciona também como um meio de sobrevivência para os mais jovens.

O presente trabalho tem como objetivo registrar palavras e expressões utilizadas pelos pescadores para se referir aos seus objetos de trabalho. A pesquisa levou em conta aspectos de variações de uso que migraram da língua comum para a língua de especialidade. Por ser, indubitavelmente, no léxico que se refletem com maior nitidez, a diversidade de visões de mundo dos indivíduos e os seus diversificados padrões culturais, procuraremos descrever em nosso trabalho as relações entre o léxico e a realidade socio-cultural dos pescadores da comunidade de Calados, município de Baião, no Pará, as quais subsidiarão a elaboração de uma tabela, com as unidades lexicais do vocabulário dos pescadores.

O interesse em realizar o estudo no âmbito lexical em Calados, consolidou-se ao percebermos a variedade de palavras e expressões usadas pelos pescadores, desconhecidas por outras pessoas e ainda à atividade pesqueira fazer parte do aspecto econômico da região, sendo a comunidade de Calados possuidora de grandes variações linguísticas.

Nossa pesquisa torna-se relevante por não existir estudo da variedade vocabular falada de pescadores da região baionense, mais precisamente da comunidade de Calados. Este trabalho justifica-se, então, pela necessidade de fornecer à sociedade e aos interessados, informações específicas sobre essa área. Ampliando, assim, os estudos sobre a variedade vocabular dos profissionais de pesca da região.

O artigo está dividido em três tópicos, sendo o primeiro de cunho bibliográfico. Apresentamos concepções de autores sobre “As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia”.

O segundo tópico trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Detalhamos como se organizou a entrevista, como elaboramos as perguntas e a organização deste trabalho. Partindo para o terceiro tópico, apresentamos as palavras e expressões selecionadas para serem analisadas e comentadas de acordo com a fundamentação teórica.

Por fim, buscamos com esta pesquisa revelar a existência de termos/expressões e variantes utilizados cotidianamente pelos profissionais da área da pesca, que será melhor explicada na conclusão desta pesquisa.

O léxico

Conforme Biderman (2001, p. 13), “O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo”, ou seja, querendo dizer que há uma necessidade de atribuir significado ao referente. Sendo assim, inicia-se o primeiro passo, para construção do léxico de uma língua.

É importante ressaltar que há uma categorização que se estabelece como um conjunto de unidades classificatórias ou propriedades utilizadas na descrição das línguas naturais. Contudo, irá ocorrer uma variação da categorização de uma língua para outra, mas pode haver casos em que não ocorram tal distinção categórica.

De acordo com Biderman (2001, p. 14), “[...] o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história”. A partir desta concepção, percebemos que o léxico não irá variar apenas

externamente, mas também de forma interna a uma determinada língua natural. Devido à grande diversidade cultural de uma dada sociedade, ou seja, ocorrerá uma variação linguística de um grupo social para outro de uma mesma língua falada.

Através de estudos tradicionais que têm o léxico como objeto de estudo iniciaremos com as disciplinas Lexicologia e Lexicografia, para uma melhor descrição do estudo lexical da língua. Posteriormente, será abordada a Terminologia, que se ocupará com as relações estruturais da língua.

A Lexicologia

No que diz respeito ao assunto, é uma área do conhecimento que se realiza na área da Linguística, relacionando seus conceitos teóricos de diversas subáreas. Tendo como objeto principal de estudo a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico, buscando no léxico da língua, interseções linguísticas que absorverão informações vindas de caminhos diversos, ou seja, da fonética e da fonologia; da semântica; da morfologia; da sintaxe e das situações comunicativas, ou seja, da pragmática. Como citado abaixo.

Lexicologia é uma disciplina que estuda o léxico e a sua organização a partir de pontos de vista diversos. Cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao período histórico ou à região geográfico em que ocorre, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Desse modo, cabe à Lexicologia dizer cientificamente em seus variados níveis o que diz o léxico, ou seja, a sua significação. (HENRIQUES, 2010, p. 102).

Analisando as definições de Biderman (2001) em relação ao objeto de estudo da Lexicologia, observamos que a categorização e a estruturação do léxico são pouco exploradas, sendo a categorização relevante apenas nos estudos dos gramáticos, e a estruturação uma matéria pouco comentada, e considerada pela autora como “desconhecida” e “complexa”.

A Lexicografia

Sabe-se que, ao decorrer da história, que o homem tem a necessidade de descrever as unidades lexicais de seu vocabulário. A partir dessa ideia, nasce a ciência da Lexicografia que nada mais é o pontapé da elaboração de um dicionário que irá reunir uma análise da significação de palavras do léxico da língua.

[...] Ela se ocupa da descrição do léxico de uma ou mais línguas, afim de produzir obras de referência, principalmente dicionários (em formato impresso ou eletrônico) e bases de dados lexicológicas. Dessa Lexicografia Prática distingue-se a Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia, que estuda todas as questões ligadas aos dicionários (história, problemas de elaboração, análise, uso). (HENRIQUES, 2010, p. 102).

A Terminologia Variacionista ou Socioterminologia

O estudo Terminológico de uma língua inicia-se com os fenômenos variáveis que ocorrem no sistema interno da língua, em que estão redigidos os textos específicos. Trata-se, portanto, de variação regular que a constitui e não de variação superficial, voltada apenas para o registro do termo. Somente na dimensão vocabular de um corpus textual, de preferência especializado, é possível avaliar o que varia e como as terminologias variam. Como assim citado:

A Terminologia se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano. [...] a Terminologia pressupõe uma teoria da referência, ou seja, uma correlação entre a estrutura geral do conhecimento e o código linguístico correspondente. [...] a Terminologia deve estabelecer uma relação entre a estrutura conceptual e a estrutura léxica dessa língua. (BIDERMAN, 2001, p. 19).

Assim, reconhecemos que o estudo da terminologia está em relação direta com o estudo da língua na qual os termos são usados pela sociedade falante de uma língua natural. Portanto, na Socioterminologia, percebemos, que é um ramo da terminologia, que

se propõe a refinar o conhecimento dos discursos especializados, científicos e técnicos, a auxiliar na planificação linguística e a oferecer recursos sobre as circunstâncias da elaboração desses discursos ao explorar as ligações entre a terminologia e a sociedade.

Segundo Faulstich (2006 *apud* ABREU; BARBOSA; RIBEIRO, 2015), “na Socioterminologia o termo assume um papel similar ao da lexia no interior da Lexicologia, ou seja, armazena informações culturais e sociais de uma dada comunidade”. Nessa linha de raciocínio, percebe-se a Socioterminologia, como uma área que desenvolve métodos de análise para o termo e para a descrição, segundo as características de variação no contexto social e linguístico onde ocorre.

Metodologia

Quanto aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa é descritiva e exploratória, de natureza qualitativa. Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada na comunidade de Calados, zona rural de Baião, no Pará.

O município de Baião foi fundado em 30 de outubro de 1779, está localizado na mesorregião do Baixo Tocantins e possui 44.956 habitantes, segundo censo do IBGE de 2016.

A comunidade de Calados, fundada no dia 25 de julho de 1863, fica na margem direita do rio Tocantins, no primeiro distrito de Baião, a aproximadamente 18km da sede, fazendo limites ao norte, com a comunidade de Santa Fé, ao sul, com a comunidade de Vila Dutra, a leste, com Carananzal, e a oeste, com o rio Tocantins.

Atualmente, de acordo com um censo feito em 2012 pela professora Rosaly F. Moreira¹, a comunidade de Calados é composta por 138 famílias, sendo 629 habitantes. É uma comunidade de referência em grandes atrativos turísticos, esportivos e culturais.

¹ Graduada em Geografia (Licenciatura), pela Universidade Estadual de Londrina (2003), especialista em Metodologia do Ensino da Geografia, pelo grupo Uniasselvi (2015), professora da rede municipal em nível fundamental, em Baião, e professora do Cursinho Popular, também em Baião.

A comunidade desenvolve uma economia em função do rio e cultivo da pimenta-do-reino, ali existe grande variedade de peixes. Do rio, os caladenses extraem seu alimento básico e também seu sustento.

Perfil dos informantes

Para a coleta de dados foram selecionados quatro informantes, todos praticantes de atividade pesqueira, sendo três informantes do sexo masculino e um informante do sexo feminino. Todos com ensino fundamental incompleto, na faixa etária dos 40 aos 80 anos, com tempo de atuação como pescador, de 25 a 40 anos, residentes do local da pesquisa de 35 a 60 anos.

Organização enumerada dos entrevistados	Idade dos entrevistados
Ent. 1	60 anos
Ent. 2	80 anos
Ent. 3	61 anos
Ent. 4	43 anos

Como citado anteriormente, a pesquisa foi feita na comunidade de Calados, para isso fez se necessário o deslocamento até o local. Diante dos selecionados para a entrevista, seleção essa que foi feita de forma aleatória, buscamos instigá-los a falar através de um diálogo informal, fazendo perguntas relacionadas a atividade pesqueira.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral registrar palavras e expressões utilizadas pelos pescadores para se referir aos seus objetos de trabalho, e também, a partir da Socioterminologia, estudar as expressões dos pescadores da comunidade. Desse modo, surgem subtemas que também serão abordados na pesquisa: levantar o léxico dos profissionais de pesca da comunidade de Calados; mostrar algumas particularidades linguísticas na variedade do léxico dos pescadores e apontar aspectos de variações de uso que migraram da língua comum para a língua específicas dos pescadores.

Análise e discussão

Os resultados deste estudo revelam a existência de palavras que estão registrados no Dicionário Eletrônico Houaiss (versão junho de 2009) de uso no Brasil, que são diariamente faladas pelos pescadores caladenses.

- 1) **Pari:** s.m. armadilha para apanhar peixes em rios, feita de varas; paritá. “... *o nosso marisco era com **pari** naquele tempo...*” (ent. 1)
- 2) **Marajá:** s.m. palmeira cespitosa (*Bactris maraja* var. *maraja*) de até 6 m, nativa da Amazônia, com estipes anelados e aculeados, folhas penadas, cujas fibras são usadas na confecção de tecidos, linhas de pesca e redes. “... *a gente faz de flecheira de **marajá**...*” (ent. 3)
- 3) **Tapagem:** s.f. barragem feita com cipós, na margem dos rios, para represar água ou evitar que os peixes saiam. “... *quando vai fazer a **tapagem** pro peixe não fugir...*” (ent. 2).
- 4) **Graúdo:** adj. bem desenvolvido; crescido. “...*só dar **graúdo**...*” (ent. 1).
- 5) **Miúdo:** adj. de tamanho reduzido; pequeno. “...*agora se não trazer o **miúdo**...*” (ent. 3).
- 6) **Cacuri:** s.m. Tapagem de duas bocas, usada para aprisionar peixes que sobem ou que descem o igarapé. 2. tapagem em forma circular e com uma abertura estreita, usada para capturar peixes. “...*o **cacuri** a gente faz duzentas talas...*” (ent. 1).
- 7) **Canço:** s.m. cana fina e comprida usada para pescar. “... *puxava sessenta, setenta, cada peixão bonito de **canço**...*” (ent. 1).
- 8) **Açacu:** s.m. árvore de até 30 m (*Hura crepitans*) da família das euforbiáceas, nativa da Guiana e Brasil (PA), monoica, de folhas cordadas, flores femininas solitárias e masculinas dispostas em espigas, ambas apétalas e avermelhadas, e frutos capsulares e lenhosos. Usadas pelos pescadores para matar os peixes por exsudar látex venenoso. “... *sem o leite de **açacu**...*” (ent. 1).

- 9) **Mariscar:** verb. colher ou retirar mariscos do mar, mas que para os pescadores da comunidade de Calados tem o sentido de ir pescar. “...a gente *tecia* é... *três braças, três metros, para mariscar...*” (ent. 1).
- 10) **Tecer:** verb. entrelaçar metodicamente (fios, palha, vime etc.). “...quando a gente vai *tecer* a malhadeira...” (ent. 3).
- 11) **Caída:** ato ou efeito de cair; queda da árvore na água, onde abriga os peixes. “...fazia uma *caída*...” (ent. 1).
- 12) **Tala:** s.f. fibra da folha do jerivá e de outras palmeiras. “...tem flecheira que dá quatro *talas*...” (ent. 1).
- 13) **Timbó:** s.m. designa-se a várias plantas das famílias das leguminosas e das sapindáceas, gerando com a casca e/ou raízes veneno usado para tinguir². “...vem um veneno, é o *timbó*...” (ent. 1).
- 14) **Malho:** s.m. referente a atividade de malhar peixe. “...eu *malho* muito...” (ent. 4).
- 15) **Boqueio:** s.m. referente a atividade de bloquear a saída dos peixes de dentro dos canais nas ilhas. “...faço *boqueio*...” (ent. 4).
- 16) **Arrastão:** s.m. a rede de pesca que se arrasta pelo leito do mar ou rio. “...faço o *arrastão*...” (ent. 4).
- 17) **Matapi:** s.m. armadilha usada para capturar pequenos peixes e crustáceos. “...também pesco com *matapi*...” (ent. 4).
- 18) **Juuba:** s.f. tipo de árvore usada na construção do pari. “...inventaram o pari de *juuba*...” (ent. 3).
- 19) **Ingariar:** s.f. refente ao ato de capturar o peixe no cacuri. “...fazia o cacuri pra *ingariar* o peixe...” (ent. 3).
- 20) **Vazante:** adj. Período de águas baixa dos rios. “...a *vazante* vinha e secava...” (ent. 3).
- 21) **Aramaçá:** s.m. peixes teleósteos pleuronectiformes, cujos adultos não possuem simetria bilateral, com corpo comprimido e oval, nadadeiras dorsais e anal muito longas. “...*aramaçá* é maior...” (ent. 3).

² Lançar tinguí ou timbó em (água de rio ou lagoa), para envenenar peixes.

- 22) **Arpão:** s.m. instrumento formado por um ferro em feitio de seta que se fixa a um cabo, us. para fisgar grandes peixes. “...quando ele tá cansado a gente arpua ele com o *arpão*...” (ent. 3).
- 23) **Espinhel:** s.m. artefato para pesca de fundo composto de uma linha forte e comprida com várias linhas curtas presas a ela, a intervalos regulares, cada uma com um anzol na ponta. “...põe na água e espicha o *espinhel*...” (ent. 2).
- 24) **Ningueira:** s.f. tipo de planta que nasce na beira dos rios, quando cortada, flutua na água. “...corta uma *ningueira né*...” (ent. 2).
- 25) **Nalhes:** s.f. estrutura extraída de inúmeros vegetais, como o algodão, o linho, o cânhamo etc., para fins industriais. “...a gente coloca um tubo de *nalhes*...” (ent. 2).
- 26) **Malhadeira:** s.f. instrumento com o que se captura o peixe. “...naquele tempo não existia a *malhadeira*...” (ent. 1).
- 27) **Flecheira:** s.f. tipo de planta, que nasce na margem dos rios, que se retira a tala para fabricação do pari. “...a gente cortava umas *flecheiras* e faz...” (ent. 1).
- 28) **Boia:** s.f. refeição, comida, alimento. “... eu vou lá, pego minha *boia* e venho embora...” (ent. 1).
- 29) **Várgeas:** s.f. referente as encostas dos rios. “...coloca no inverno nas *várgeas*...” (ent. 2).

Podemos perceber, através dessas palavras que, conforme o grupo social em que estão inseridas, terá significações diferentes. No caso dos pescadores, pode haver diferenças lexicais na mesma profissão. A partir disso, notamos que as diferenças lexicais não estão só no ramo profissional, mas sim de um grupo de pessoas para outras. Onde o léxico desses grupos terá uma principal influência cultural, proporcionando o surgimento de novos termos.

De certa forma, essas variações contribuem para um maior enriquecimento lexical da língua. Isso torna a língua cada vez mais complexa e abrangente.

Considerações finais

Nesta pesquisa, desenvolvida na comunidade de Calados, em Baião, nos propomos a investigar o léxico de especialidade da pesca, com o propósito de identificá-lo, a fim de registrar os saberes em torno dessa área de especialidade, construídos tradicionalmente, na convivência diária entre os que a praticam na referida localidade. Assim, apresentamos, como resultado deste estudo em torno desse saber, uma lista de palavras, que traduz essa experiência cultural dos pescadores, através dos termos que eles elegem para interagir no contexto em que estão inseridos.

A partir da abordagem socioterminológica, que considera a linguagem e o aspecto social, realizamos uma pesquisa no local, que nos proporcionou conhecer os termos na comunidade selecionada para este estudo. Assim, o ponto de vista descritivo social foi essencial para o desenvolvimento deste estudo, contribuindo para que pudéssemos compreender a realidade a partir da perspectiva dos que nela estão inseridos.

Por meio do contato com os entrevistados, conseguimos observar como a atividade pesqueira é realizada cotidianamente por esse grupo e de que forma ela é percebida e organizada por ele mesmo. Entrevistamos os pescadores que desenvolvem suas atividades profissionais na referida comunidade, e, a partir da linguagem utilizada no cotidiano por eles, constituímos um corpus, que foi tratado com o auxílio de livros e dicionário.

A lista, resultante deste estudo, é composta por 29 palavras, que expressam os saberes referentes à atividade pesqueira nessa comunidade e refletem os aspectos sociais, culturais e históricos inerentes a essa prática.

Referências

ABREU, M. S. C. de; BARBOSA, I. C.; RIBEIRO, S. S. Falares do profissional da arte de pesca no município de Acaraú: uma visão socioterminológica. **Conex. Ci. e Tecnol.**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 63-70, nov. 2015.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; Instituto Antônio Houaiss, 2009. (Versão monusuário 3.0)

ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. 5.ed. Campo Grande, MS: 2010.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. 2.ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

_____. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. 3.ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Lingua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Jogos e brincadeiras na inclusão dos sujeitos no contexto escolar

*Izabel Cristina da Silva Padinha
Jorgiana Brito da Silva*

Introdução

Este artigo versa sobre a presença dos jogos e brincadeiras, vistos como elemento importante no processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar com a finalidade de contribuir no desenvolvimento cognitivo, físico e sensório-motor, assim como atividade relevante para formação social e inclusiva do educando, levando em consideração a individualidade sujeito e este no coletivo.

As atividades foram realizadas em uma instituição escolar da rede pública no município de Cametá, situada na zona urbana, com alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, no período de agosto a dezembro de 2018, nos sábados pela manhã, com intuito de promover a interação social dos educandos, na perspectiva de possibilitar antes, durante e depois a socialização de todos: os alunos, professores e demais segmentos da escola. As ações desenvolvidas apontam o incentivo a mudança de atitudes por meio de jogo e brincadeiras, trabalhando valores como: respeito, amizade, solidariedade entre os estudantes. Assim como o estímulo ao interesse pelas modalidades esportivas (futebol, corrida, handebol) com intencionalidade também de promover companheirismo.

Segundo Borba (2007, p. 42),

[...] a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse

papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção e sociabilização.

O relato de experiência aqui apresentado dá o destaque para o jogo e brincadeira, a partir de estudos bibliográficos e atividades práticas, buscando contribuir com reflexões sobre a qualidade do ensino-aprendizagem. Considera especificidades e diversidades dos participantes, com referências que subsidiem a discussão sobre as concepções que ajudaram a elencar as atividades que foram realizadas com os alunos na escola. Além disso, prima na convergência para possibilidades de uma aprendizagem mais significativa, considerando a escolha dos recursos materiais a serem utilizados, a dinâmica e o envolvimento para que desempenho dos alunos fossem alcançados de forma positiva. Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental para mudanças atitudes, comportamentos, na forma de pensar e agir referente à relação interpessoal entre os sujeitos. No espaço escolar, essas atividades são importantes no desenvolvimento da criança e sua socialização.

O brincar possui grande importância e contribui ao desenvolvimento social, afetiva e cognitivamente dos sujeitos. O brincar no espaço escolar propicia aprendizado instigante, prazeroso, desafiador e constrói conhecimento com criatividade. É preciso que, no processo ensino-aprendizagem, haja estratégias educativas com flexibilidade para que atenda todos os educandos e, assim, estejam em contato com ambientes estimulantes e desafiador com ludicidade na escola.

A brincadeira colabora para que a criança aprenda a conviver com o outro, respeitando as diferenças com atitudes de amizade e solidariedade. Concluimos que o brincar no processo educacional inclusivo é muito importante para trabalhar a singularidade na diversidade o educando, pois possibilita o desenvolvimento de muitas habilidades, fortalece a relação afetiva, respeito de regras e congrega valores de acessibilidade na escola fazendo com que a inclusão faça parte naturalmente da rotina diária do aluno.

O brincar, no sentido inclusivo, não pode mediado de qualquer forma, sem valor, sem objetivo que, em vez de incluir, acaba reforçando o preconceito e a exclusão. Na ação de brincar, as crianças vivem experiências que levam a situações diretas sobre a constituição e a organização de seu pensamento. O brincar propicia condições básicas importantes e decisivas do ser humano, por fazer germinarem e ativarem capacidade criadora da criança, que deve ser valorizada como ser pensante, que raciocina, deduz e abstrai, que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza, insere a afetividade, também, como ponto essencial de aprendizagem. Ao desenvolver suas potencialidades, a criança aprende a interagir, superando suas dificuldades tomando decisões nas situações conflituosas, com o brincar cria sentidos de conteúdos e de vivências, organiza-se, constrói e reconhece normas para si e para o outro.

Jogos e brincadeiras na mediação dos professores com os alunos

O professor, sendo um instrumento de mediação para que as atividades sejam flexibilizadas para alunos com alguma necessidade, propõe e possibilita a participação de jogos, como tarefa por ele realizada para levantar e dar condições de aprendizagem. Mesmo que dentro tarefa se tenha um vencedor naquele momento, não significa que menino(a) seja incapaz de realizar tal jogo. Segundo Wallon (1979), “A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com suas camadas de grupo, [...] dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas”, como coloca o autor da divergência entre eles ou com outro grupo, por isso, que a participação da professora ou da equipe gestora é essencial nesse momento de diversão e aprendizado.

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente a fim de que jogando, elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil (PIAGET, 1973, p. 160).

Culturalmente, o jogo é conhecido como algo prejudicial por levar ao vício, principalmente quem é jogador compulsivo. Portanto, dentro do contexto escolar há uma preocupação de alguns autores de explicar essa diferença do jogo que deve ser colaborativo para o aprendizado dos alunos, buscando a inclusão de todos os alunos nas atividades desenvolvidas com relevância da singularidade de cada sujeito. Kishimoto (1997, p. 13) destaca a relevância do jogo na escola e qual a importância dele para o ensino:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez [...]. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças.

As brincadeiras têm sua própria característica e estruturação, seguidas também de regras, por exemplo, amarelinha e queimada. Essas atividades, que são trabalhadas coletivamente ou individualmente, precisam ser articuladas pelo(a) professor(a), ressaltando que as brincadeiras devem estar adequadas para atender às necessidades do sujeito, levando em consideração as condições dos alunos e os demais segmentos da comunidade escolar. As brincadeiras devem ser criativas e recreativas, dependendo da sua organização, com o intuito de interagir com a diversidade de jogos e brincadeiras.

Brincar implica numa proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, desenvolvida espontaneamente, cuja evolução é definida e o final nem sempre previsto. Quando sujeito a regras estas são simples e flexíveis e o seu maior objetivo a prática da atividade em si. Jogar é uma forma de comportamento organizado, nem sempre espontâneo, com regras que determinam duração intensidade e final da atividade. É importante lembrar que o jogo tem sempre como resultado a vitória, o empate ou a derrota. (QUEROZ; MARTINS, 2002, p. 7)

Com a diversidade de instrumentos que são criados para que os sujeitos se ocupem, o brincar e o jogar coletivamente está sendo cada vez mais se esvaziando, sejam elas nas ruas ou em estruturas criadas para essas atividades serem desenvolvidas,

Os jogos e as brincadeiras na inclusão dos sujeitos

A legislação é explícita quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais, porém não especifica a inserção deles nas atividades recreativas. Nesse contexto é importante ressaltar que jogos e brincadeiras, independente de suas necessidades ou diferenças, contribuem na aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades enquanto sujeito.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Com as formações e informações que os educadores têm, os jogos se tornam um instrumento facilitador para o atendimento de todos os alunos, com ou sem deficiências. A educação inclusiva tem um grande desafio: fazer com que a inclusão ocorra em sala de aula, mas a intencionalidade também é a inserção dos alunos nos jogos e brincadeiras com atividades recreativas. Segundo Poker, Martins e Giroto (2016),

[...] uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado. Nesse sentido, o movimento de Educação Inclusiva coloca em questionamento a maneira como os professores e, de modo especial, os pedagogos estão sendo formados.

Por isso, deve-se levar em consideração todos os aspectos, seja humano, material didático ou pedagógico. O professor deverá ter esse conhecimento.

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência — os paramédicos e

outros, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. (MANTOAN, 2003, p.14)

Metodologia

A experiências vivenciadas neste projeto demandaram para as atividades a escolha do material de maneira cuidadosa e conveniente, a fim de que, brincando e jogando, a participação fosse com entusiasmo.

Cada encontro envolveu estudos prévios, seguindo ações práticas e buscando estimular o sentimento de pertencer à instituição, onde as ações pedagógicas não podem ocorrer de forma aleatória, mas sim a partir planejamento.

O objetivo foi promover o desenvolvimento sócio-cognitivo do sujeito em uma perspectiva inclusiva no contexto escolar. Na realização do projeto, também se teve como finalidade a formação social do sujeito, alunos do 2º Ano, através de atividades recreativas, respeitando a singularidade deles, e valorizando jogos e brincadeiras nacionais, regionais, locais, enquanto parte do mosaico cultural de uma sociedade. Proporcionar conhecimentos envolvendo lateralidade, equilíbrio, raciocínio lógico, concentração, atenção, diversão, velocidade, coordenação sensório-motor, agilidade, recreação coletiva e individual, buscou-se incentivar por meio de jogo e brincadeiras valores como respeito, amizade, solidariedade etc. entre os alunos, estimular o interesse pelas modalidades esportivas com intencionalidade de desenvolver companheirismo coletivo, colaborar de forma lúdica para o estímulo do raciocínio lógico-matemático, promover de forma lúdica e interativa a articulação das atividades do Projeto Noções básicas do ensino de libras para alunos ouvintes, também desenvolvido em 2018, com os alunos do 2º Ano do Fundamental da referida escola.

Tanto nos jogos como nas brincadeiras as crianças foram estimuladas a participar de maneira voluntária, com limite de tempo para cada atividade e regras pré-estabelecidas. Através do lúdico, pôde-se revelar aspectos cognitivos, dificuldades, o modo de aprender do educando. Assim, o uso do lúdico instrumento para proporcionar a inclusão flexibilizou as atividades realizadas no

projeto para que se tornassem acessíveis. A ação pedagógica estava centrada diálogo com o aluno.

Todos os encontros iniciavam com uma roda de conversa, um diagnóstico com educando sobre o conhecimento que possuíam sobre as propostas recreativas e como ocorreriam. Na quadra, antes das atividades, era feito aquecimento do corpo, reconhecimento do espaço, saudações aos participantes. Assim, cada atividade é explicada previamente e demonstrada pelas coordenadoras para sua efetivação, também se fazia a apresentação dos materiais como: cone, corda, bambolê, bola, balão, fio, ovo, colher, saco.



Algumas considerações

O projeto nos permite apontar os jogos e as brincadeiras como atividades fundamentais que contribuem para processo de socialização dos sujeitos e na promoção do respeito ao outro, saber perder e ganhar, paciência, agilidade, equilíbrio entre outros são aspectos desenvolvidos nesse processo. Essa ampliação fica restrita à sala de aula. Os jogos utilizados como passatempo e nem somente foco, para reforçar conteúdo mais algo divertido, prazeroso, socializador educativo.

O brincar pode ser um instrumento que possibilita a inclusão escolar, desde a Educação Infantil, pois propicia a realização das atividades lúdicas, facilitando o aprendizado, envolvendo os alunos de forma significativa. O brincar, no ambiente da escola,

possibilita o surgimento do sentimento de pertença ao grupo, uma vez que se reconhece que a inclusão plena não corresponde apenas ao aprendizado dos conteúdos presentes no currículo escolar, mas deve envolver a convivência no coletivo de forma igualitária, a aceitação, o respeito, o aprendizado de regras sociais, além de outros aspectos.

Consideramos de suma importância a realização de atividades que envolvam o jogo e a brincadeira como potencializador inclusivo no contexto escolar, sendo o brincar o principal instrumento que facilita esse processo de interação entre as crianças. Ressaltamos que, nos jogos e brincadeiras realizadas neste projeto, todos os alunos eram estimulados a participar, e desenvolvemos o maior número de atividades que possibilitasse a cooperação, a amizade, a afinidade, o respeito, a paciência, a alegria, o companheirismo, etc.

Podemos afirmar que alcançamos os objetivos propostos, uma vez que percebemos a contribuição das atividades realizadas para o desenvolvimento sócio-cognitivo, através do brincar para a inclusão das crianças. Em outras palavras, quanto mais as crianças brincavam com os colegas escolares, mais se demonstrava a sua aceitação e sentimento de pertença ao grupo.

Acreditamos que os jogos e as brincadeiras poderão tornar este caminho mais agradável, permitindo que as crianças e os adultos que se utilizem deles entendam que o ato de brincar pode garantir os direitos daqueles que são excluídos da convivência social. As escolas devem, portanto, incluir em seus projetos pedagógicos e em seus currículos, espaços e atividades direcionadas para a promoção destas interações.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião bezerra. **Brincadeira e Jogos na Educação das Crianças**. Curitiba: CRV, 2016.

BORBA, Angela Mayer. O brincar como um modo ser e estar no mundo. Ensino Fundamental de nove anos. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

QUEIROZ, Tânia Dias; MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e Brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Reideel, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. O raciocínio na criança. Tradução: Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca Marília. **Oficina Universitária**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Tradução: M. Resende, Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Prosódica entoacional dos números de CPF¹

*Camila Cristina Caldas
Danieli Dutra Corrêa Almeida
Franciane Moreira Serrão
Gleydson Tenório Lopes
Hellen Beatriz Barbosa Tavares
Layane de Melo Paula da Costa
Maria Francisca da Silva Lobato
Nayla Martins Silva Pinheiro
Nilza Maria Viana Cardoso
Ocidelma Barroso de Souza*

Introdução

O presente trabalho tem como estudo o campo de análise linguística da fala, através de uma pesquisa realizada sobre o contorno entoacional, visto que o processo de entoação na linguística tem sua particularidade quanto à faixa etária, tendo em vista que a pesquisa está voltada para a prosódia e entoação de um segmento de números referentes ao Cadastro de Pessoa Física (CPF), com intuito de averiguar quais tipos de frequências e a intensidade na entoação é comumente utilizada no momento da fala dos informantes.

Sabemos que a fala do paraense é bastante “chiada”, e em algumas regiões há uma entoação elevada, diferenciada de outras, partindo deste pressuposto, o trabalho tem como motivação identificar em que momento da fala os informantes usam/elevam a entoação, ressaltando que essa fala será de um segmento de 11 números correspondente ao CPF 783.921.582-44, e que, por sua vez, tem algumas pausas, como o ponto e o traço entre os números. Visto que o CPF é um importante documento que identifica o

¹ Ensaio como requisito avaliativo na disciplina Fonética e Fonologia do Português, ministrada pelo professor Robson Rua, no primeiro período de 2019.

cidadão, pois possui uma sequência numérica para cada brasileiro, sendo solicitado para inúmeras funções que vão desde a abertura de contas bancárias à verificação de restrições em empresas de análise de crédito.

Com base nas informações a respeito da entoação dos falares dos diferentes gêneros e faixas etárias, levantamos as seguintes questões: em qual momento do segmento se dá a entoação? Há diferenças de entoação entre um falante e outro de uma mesma faixa etária ou de faixas etárias diferentes? Como se dá a pronúncia de cada falante?

Com isso, o presente trabalho tem como informar quais as diversas características do falante no segmento e o seu processo entoacional, e dessa forma auxiliar no processo de diversidade fonológica.

Arcabouço teórico-metodológico

Sabe-se que toda comunidade linguística apresenta uma diversidade de variações, tanto na fala, quanto na comunicação, em que cada um apresenta sua devida especificidade na questão entoacional.

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades. (ALKMIM, 2012, p. 35)

Os falantes adquirem as variedades linguísticas própria da sua região, a sua classe social etc. de uma perspectiva geral podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática). (ALKMIM, 2012, p. 36)

A variedade linguística é bastante extensa, e possui elementos característicos como (chiado, sotaque, dialeto, léxico) diferenciando, assim, cada região e cada classe social ou diastrática, “[...] a variação social ou diastrática faz relação a um conjunto de fatores identificando cada falante, além de fazer sua organização sociocultural da comunidade do falante” (ALKMIM, 2012, p. 37).

Alguns fatores se divergem na fala, tanto na fonologia quanto na fonética e estão relacionadas com classe social, idade, sexo, situação ou contexto social, e que, por esses fatores, encontramos uma diversidade de falares diferentes em uma mesma região, e, para isso, temos que “[...] a fonética trabalha com os sons propriamente ditos (articulatório, acústica e perceptual) como são produzidos, percebidos e os aspectos físicos que estão envolvidos. A fonologia por sua vez opera com a função e organização desses sons” (SANTOS; SOUZA, 2007, p. 9). Nessa relação entre fonética e fonologia, podemos observar que na fala a todo momento fazemos essa conexão. Com informante acontece o mesmo, já vimos que a fonética estuda os sons propriamente ditos e a fonologia se preocupa com a maneira com que eles se segmentam e que cargas semânticas eles carregam quando são segmentados, logo, essa relação está diretamente ligada com a pronúncia do falante, na maneira como ele entoa as frases e no objetivo a ser atingindo pelo mesmo.

Ambos os tipos de propriedades supra-segmentais podem ter a importante função de distinguir itens lexicais. Numa língua como o português, o acento pode ter uma função distintiva. Assim, em palavras como *sábia*, *sabia* e *sabiá*, a acentuação distingue o significado delas” (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 33).

Assim como o acento pode distinguir o significado de algumas palavras que têm suas formas iguais, a entoação também tem essa função de moldar o significado de sentenças que possuam formas idênticas. A variação no tom que é empregado sobre os seus segmentos pode gerar outros sentidos, caracterizando-as como, por exemplo, uma pergunta ou uma afirmação.

Sabemos que a fonética e a fonologia têm como objeto de estudo o som, “[...] e se constitui bem diferente do mesmo objeto, a maneira como um foneticista vê, analisa e transcreve os fatos da língua difere do como faz um fonólogo” (ALKMIM, 2012, p. 114). Ainda sobre a entoação e o poder que ela tem de gerar novos significados a determinados segmentos, a relação que se dá entre a pronúncia do informante e a carga semântica que ela carrega, ou seja, qual a informação ela quer repassar. Isso tudo pode ser verificado nos aspectos que ele demonstrará em sua fala, com a duração,

a velocidade, as pausas, o alteamento e o abaixamento no tom da voz, isso tudo pode revelar e ajudar a identificar informações que está sendo transmitido.

Nas línguas entoacionais, como no português diferentes tipos de enunciados carregam padrões melódicos pré-determinados pelo sistema. Nesse caso, as “frases declarativas” se distingue das “frases interrogativas” porque as primeiras apresentam um padrão entoacional descendentes e as segundas, um padrão ascendente (ALKMIM, 2012, p. 126).

Ao fazer uma relação com frases declarativas, percebemos que a entoação passa a ser descendente, tendo em vista que o falante está afirmando algo ou alguma coisa.

Exemplo 01:

Ontem choveu muito.

Vimos que não há alteamento na sua entoação, pois o falante, ao realizar a pronúncia, faz uma constatação do ocorrido, sem precisar realizar uma explicação, visto que o ouvinte compreende sua mensagem de confirmação. Por outro lado, nas frases interrogativas, é evidente um alteamento na entoação, para que o falante possa ser compreendido e atingir seu objetivo ao realizar a comunicação.

Exemplo 02:

Está chovendo?

Ao fazer essa pergunta, o falante tende a elevar o tom da sua voz para que o mesmo obtenha a resposta que deseja. Assim percebemos que o falante utiliza uma maior entoação nesse sentido

A metodologia empregada no trabalho foi exploratória e descritiva de cunho qualitativo. Na fase descritiva foi realizada a pesquisa de campo, “[...] no sentido de que a descrição é uma estratégia que busca todos os detalhes fazendo toda a verificação das informações relevantes” (NETO, 2012).

Na fase exploratória, usando a técnica de pesquisa bibliográfica, foi feita a composição do referencial teórico, baseando-se no conhecimento de autores que escreveram a respeito da linguística.

Os estudos denominados qualitativos foram feitos em campo, e acionam estratégias, como observação participante, entrevista em profundidade, história oral e grupo de diálogo, que produzem dados qualitativos, o que significa que são informações ricas em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, lugares, acontecimentos, registros orais de depoimentos, histórias de vida, etc. (NETO, 2012).

Os estudos qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

A coleta dos dados (gravação) ocorreu no dia 12 de fevereiro de 2019, no período da manhã, tarde e noite em lugares diferentes. Foram coletadas 10 amostras de áudio, com pessoas de 2 faixas etárias sendo elas: de 15 a 30 anos, e de 31 a 60 anos. Salientamos que, durante a coleta de dados, foram obtidos áudios tanto do sexo masculino, quanto do sexo feminino, ocorrendo. Foram utilizados aparelhos celulares para a obtenção dos áudios.

Discussão e resultados

Modelo do CPF (Cadastro de Pessoa Física) simulado para obtenção da pesquisa.

Figura 1: Modelo do CPF



Descrição dos resultados individuais dos informantes

GI-01 Pronuncia os agrupamentos por centenas, percebe-se um abaixamento entoacional no início dos agrupamentos. No entanto há um alteamento de tom nos dois últimos dígitos, havendo pausas curtas entre a fala.

- GI-02** Percebe-se uma elevação do tom em todos os agrupamentos numéricos, porém há uma elevação entoacional maior no dígito 8, no que se refere à pausa é quase imperceptível.
- GI-03** Apresenta uma elevação entoacional na pronúncia dos agrupamentos numéricos, sendo que há uma elevação maior no tom do dígito 9. Atenta-se também que há a identificação do traço antes do dígito, o que não interfere na entoação dos números finais.
- GI-04** Apresenta uma elevação entoacional na pronúncia dos primeiros números, contudo observa-se um abaixamento nos dois últimos dígitos, oraliza um agrupamento diferenciado usando ora unidade, ora dezena, dando pausa em alguns momentos, enfatizando se o ouvinte está anotando de forma clara as numerações, ou seja, preocupa-se com a recepção da mensagem.
- GI-05** Pronuncia os dois primeiros agrupamentos por centena, já no terceiro e quarto por unidade, fazendo uma elevação entoacional no dígito 5, e no que se refere à pausa é quase imperceptível.
- GII-01** Ao expressar o primeiro agrupamento, nota-se uma elevação entoacional, porém faz uso de repetição do agrupamento, agora com um certo abaixamento. Apresenta uma pausa relevante entre os agrupamentos com abaixamento nos dois últimos dígitos.
- GII-02** A pronúncia dos agrupamentos apresenta uma sequência ritmada, com abaixamento entoacional do início ao fim, com pausas breves.
- GII-03** Percebe-se que há um alteamento entoacional no início de cada agrupamento e um abaixamento nos dois últimos dígitos.
- GII-04** Observa-se uma elevação entoacional no início e um abaixamento no final de cada agrupamento, havendo pausa em dados momentos e mantendo a frequência nos dois últimos dígitos.

GII- 05 Não apresenta elevação no tom da pronúncia, e mantém uma entoação regular do início ao fim dos agrupamentos, Nota-se também uma pausa longa em determinados momentos, com exceção do último número de cada agrupamento.

Tabela com resultados da análise da pesquisa

Grupo	Idade	Sexo	Agrup.	Obs. Decimal	Pausa	Característica marcante
GI-01	15 a	M	3 3 3 2	CCC CCC CCC DD	Pausa breve	Abaixamento entoacional nos agrupamentos
GI-02	26 a	M	3 3 3 2	UUU UUU UUU UU	Pausa breve	Maior elevação entoacional no dígito 8
GI-03	15 a	F	3 3 3 2	UUU UUU UUU-UU	Pausa longa	Leitura do tracinho
GI-04	15 a	F	3 2 1 2 2 2	UUU UUU DDU UU	Pausa longa	Preocupação com o ouvinte
GI-05	30 a	M	3 3 3 2	CCC CCC UUU UU	Pausa breve	Maior elevação entoacional no dígito 5
GII-01	55 a	F	3 3 3 2	UUU UUU UUU UU	Pausa longa	Repetição do I agrupamento
GII-02	31 a	M	3 3 3 2	UUU UUU UUU UU	Pausa breve	Entoação ritmada
GII-03	41 a	M	3 3 3 2	UUU UUU UUU DD	Pausa breve	Alteamento entoacional no final dos agrupamentos
GII-04	33 a	F	3 3 3 2	UUU UUU UUU UU	Pausa longa	Alongamento do dígito 5
GII-05	60 a	F	3 3 3 2	UUU UUU UUU UU	Pausa longa	Alteamento entoacional no final dos agrupamentos

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Análise da pesquisa

Levando em consideração o fator agrupamento, observamos que quase todos os informantes dispõem os números de sequência em um mesmo padrão (3 3 3 2), com exceção do GI-04 que dispõe os números de maneira diferenciada, o que nos leva a crer que são lidos conforme a disposição da imagem.

Quanto ao fato observação decimal, verificamos que a maioria dos informantes (GI-02, GI-03, GII-01, GII-02, GII-04 e GII-05) enuncia uma sequência por unidade, enquanto que o informante GI-01, enuncia os agrupamentos de 3 em centenas e os dígitos finais em dezenas, já o informante GI-04 cita apenas uma dezena no início do terceiro agrupamento, e o GI-05 enuncia os dois primeiros agrupamentos de 3 em centena e o restante em unidade, no caso do GII-03, ele apresenta apenas os dígitos finais em dezena.

No que diz respeito à pausa, nota-se que os informantes do sexo masculino apresentam uma pausa breve na intercalação de cada agrupamento, sendo que os do sexo feminino apresentam uma pausa longa, no intervalo dos agrupamentos.

Partindo de uma análise comparativa entre as faixas etárias, observamos que, independentemente da idade, os informantes do GI (15 a 30 anos), assim como os informantes do GII (31 a 60 anos), não apresentam pronúncias tão diferenciadas.

Considerações finais

A pesquisa conclui que, nos segmentos dos números do CPF, ao fazerem a pronúncia, os informantes do sexo masculino realizam maior elevação e realizam pausas breves, e os do sexo feminino uma pausa longa no momento da oralização numérica. Em virtude desse resultado esperamos contribuir para outros discentes do curso de Letras e de outras áreas do conhecimento, tais como Engenharia da Computação, que podem ser beneficiadas com programa *software*, bem como esperamos que este trabalho seja um incremento para novas pesquisas na área.

Referências

ALKIMIN, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. (org.). **Introdução a linguística: domínios e fronteiras**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETO, N. T. **Pesquisa qualitativa em Geografia**. [s.l.], 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236848335/download>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SANTOS, R. S.; SOUZA, P. C. Fonética. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução a linguística: II princípios de análise**. 4 ed. São Paulo: Contexto 2007.

SOUZA, P. C.; SANTOS, R. S. Fonologia. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução a linguística: II princípios de análise**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.



CURSO DE
Letras

Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cameta-UFPA

Estudos toponímicos dos bairros da cidade de Mocajuba¹

Erick Junior Mendes Lopes

Guardina Barbosa Neta

Hellen Beatriz Barbosa Tavares

José Antônio Portilho Baia

Nayla Martins Silva Pinheiro

Introdução

A língua surge da necessidade de nos comunicarmos com o outro, construída socialmente e podendo se modificar ao longo do tempo; por ser carregada de influências e significados, a língua também representa a identidade de um povo, as expressões, emoções, etc. Estudar e compreender estas características é do que se ocupa a filologia, assim o estudo das características e influências de uma língua nos permite conhecer suas origens não somente etimológicas, mas também seus valores culturais, sua historicidade, seus falantes, o lugar e seus saberes.

É neste contexto que se inclui a onomástica, ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios e que se divide em duas subáreas; uma que estuda o nome das pessoas e outra que estuda o nome dos lugares, a saber: antroponímia e toponímia respectivamente. Partindo destas definições, este artigo tem como objetivo realizar um estudo acerca da toponímia dos nomes dos bairros e da cidade de Mocajuba, buscando, assim, o levantamento de informações sobre as influências, as origens, a motivação, a cultura, os saberes, as características e as curiosidades que estão ligadas aos nomes dos bairros dessa cidade. Por que os bairros receberam estes nomes? Quais as influências culturais e geográficas? Quais as

¹ Artigo apresentado como requisito parcial de avaliação da disciplina Filologia Românica, ministrada pela Professora Dra. Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa, Faculdade de Linguagem/Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

histórias por trás destes nomes? Estas são algumas das perguntas que movem esta pesquisa.

Visto que há certa escassez de estudos desta natureza em Mocajuba, este trabalho visa contribuir de forma significativa para que possamos registrar e conhecer a toponímia da cidade, dos bairros existentes na cidade, pois, para que possamos dominar a língua a que pertencemos, precisamos primeiramente conhecê-la enquanto reflexo do lugar ao qual também pertencemos.

Neste sentido, espera-se também que este estudo possa despertar o interesse de outros pesquisadores a fim de possivelmente realizar outros estudos referentes a esta temática. Cabe ressaltar que o estudo está pautado nas contribuições teóricas de Dick (1990) e Monteiro (2018), e, quanto aos procedimentos metodológicos, eles consistem em pesquisa de campo, realizada através de entrevistas espontâneas.

Toponímia: conceitos e origens

Como já referido anteriormente, a onomástica é a ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios e que possui duas subáreas, uma delas é a toponímia, que é o foco deste trabalho.

O termo toponímia tem origem no grego τόπος, que significa lugar, e ὄνομα, que significa nome. Temos assim a toponímia por ciência que estuda os nomes de um lugar específico, buscando explicar suas origens, sua historicidade, sua identidade cultural, entre outros, sendo de grande importância para que possamos conhecer as influências linguísticas ligadas aos nomes dos lugares.

A toponímia além de identificar fatores culturais de uma região através de seus estudos, ela se distingue entre dois tipos de acidentes toponímicos que são os considerados naturais, pois provem de acidentes geográficos e os de antropoculturais que remetem a cultura humana. (MONTEIRO, 2018, p. 11)

Isto implica dizer que o lugar é capaz de influenciar na linguagem que utilizamos e, conseqüentemente, na escolha dos nomes dos locais. Um exemplo disso é a origem do nome Mocajuba, que já recebeu várias denominações até chegar à atual; e por que re-

cebeu esse nome? Segundo as fontes históricas do município, ele provém do fato de haver muitas árvores de uma fruta chamada mucajá, no passado a cidade também chegou até mesmo a se chamar Mucajá, ao longo do tempo o nome sofreu alterações até se chamar Mocajuba. Entretanto, quando vamos estudar a fundo a história do município, vemos que o nome conserva traços toponímicos que nos remetem à cultura, às curiosidades e às peculiaridades existentes por trás da escolha desse nome. E tudo isso porque alguém teve a preocupação de registrar.

É nesse sentido que os estudos toponímicos se revelam importantes, pois se não houvesse quem registrasse como saberíamos explicar a origem do nome Mocajuba? Assim, constata-se a necessidade de pesquisas neste âmbito, a fim de que possamos registrar, conhecer e preservar as influências dos lugares na língua e na cultura de um povo.

Desta forma, podemos dizer que a língua é o reflexo do meio ao qual o ser humano interage, sendo capaz de trazer consigo a identidade cultural de um povo, suas crenças, costumes. Partindo dessas definições, Dick (1990) nos apresenta um modelo taxionômico ao qual mostra o nome de alguns lugares, a maioria do estado do Pará, e suas respectivas motivações para terem esse nome, como podemos perceber, nos exemplos abaixo, algumas taxionomias de natureza física e natureza antropocultural.

Taxionomias de natureza física

Astrotopônimos: topônimos relativos aos corpos celestes em geral. Ex.: Aurora do Pará – município brasileiro do estado do Pará.

Cardinotopônimos: topônimos relativos às posições geográficas em geral. Ex.: Entre-Ilhas – conjunto de ilhas existentes nos distritos de Cametá e Igarapé-Miri.

Cromotopônimos: topônimos relativos à escala cromática. Ex.: Breu - ilha localizada no rio Pará, no arquipélago pertencente ao município de Oeiras do Pará; Pau-de-rosa – igarapé localizado no município de Oeiras do Pará; Preto(s) - designação de uma ilha no distrito de Curuçambaba, no plural.

Dimensiotopônimos: topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura, profundidade. Ex.: Largo – ilha localizada no rio Pará, no município de Oeiras do Pará; Porto Grande – povoado localizado no rio Ajará, no distrito de Carapajó; Pucu – ilha e rio existentes no distrito de Limoeiro do Ajuru (o termo Pucu significa comprido, alto).

Fitotopônimos: topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade, em conjuntos de mesma espécie, ou de espécies diferentes, além de formações não espontâneas individuais e em conjunto. Ex.: Açaí – igarapés existentes, um no município de Oeiras do Pará, outro no distrito de Joana Coeli, é afluente do rio Anauerá; Açaizal – designação de duas localidades, uma existente na porção de terra firme do distrito de Baião e outra no distrito de Mocajuba; ACAPU – designação de localidades existentes nos municípios de Abaetetuba, Baião e Mocajuba; Buritizal – pequena ilha localizada no distrito de São Joaquim de Itaquara no município de Baião; Canavial – pequeno igarapé localizado no município de Limoeiro do Ajuru; Limão – localidade existente ao norte da cidade de Baião.

Geomorfotopônimos: topônimos relativos às formas topográficas; elevações (monte: Monte Alegre – município da microrregião de Santarém; morro: Morro Azul, (EH RS); colina: Colinas (EH TO); coxilha: Coxilha, (EH RS) e depressões do terreno (Vale-Fundo), EH MG: baixada: Baixadão (E MT) às formações litorâneas (costa: Costa Rica (EH MT); cabo: Cabo Frio (RJ); angra: Angra dos Reis (EH RJ); ilha: Entre-Ilhas – conjunto de ilhas existentes nos distritos de Cametá e Igarapé-Miri; porto: Porto Alegre – localidade existente às margens do rio Anauerá, no distrito de Juaba.

Assim podemos perceber a forte influência da localização geográfica na escolha dos nomes, que é o que acontece com muitas ruas e bairros do município de Mocajuba, as quais ressaltaremos nas análises deste trabalho.

Taxionomias de natureza antropocultural

Animotopônimos: referentes à vida psíquica e cultura espiritual não pertencente à cultura física (vitória, triunfo, saudade, belo, feio).

Antropotopônimos: os referentes aos nomes próprios individuais (prenome, hipocorístico, prenome + alcunha, apelidos de família, prenome + apelido de família).

Axiotopônimos: relativos aos títulos e dignidades que acompanham os nomes próprios individuais.

Corotopônimos: referentes a nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes.

Cronotopônimos: encerram indicadores cronológicos, representados pelos adjetivos novo/nova, velho/velha nos topônimos.

Dirrematopônimos: os constituídos por frases enunciados.

Ecotopônimos: relativos às habitações.

Ergotopônimos: referentes aos elementos da cultura material.

Etnotopônimos: relativos aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas).

Hierotopônimos: relativos a nomes sagrados de crenças diversas (cristã, hebraica), a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto, com subdivisões em **Hagiotopônimos:** (nomes de santos/santas do hagiológico romano) e **Mitotopônimos:** (entidades mitológicas).

Historiotopônimos: relativos aos movimentos de cunho histórico-social, a seus membros e às datas comemorativas.

Hodotopônimos: referentes às vias de comunicação rural ou urbana.

Numerotopônimos: relativos aos adjetivos numerais.

Poliotopônimos: constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial.

Sociotopônimos: os relativos às atividades profissionais, locais de trabalho e aos pontos de encontro da comunidade (largo, praça).

Somatotopônimos: os relativos metaforicamente a partes do corpo humano ou do animal.

Metodologia

O presente trabalho tem como suporte teórico a distribuição toponímica em categorias taxionômicas que representam os principais padrões motivadores dos topônimos no Brasil, sugerida por Dick (1990).

O *corpus* da pesquisa é constituído dos nomes de onze bairros da cidade de Mocajuba: Centro, Arraial, Campina, Fazenda, Cidade Nova, Caixa d'Água, Monte Alegre, Pranchinha, Novo, Novo Horizonte e Ipixuna.

Para coleta das informações foram realizadas pesquisas nas legislações municipais obtidas na Prefeitura Municipal de Mocajuba, consulta ao dicionário Aurélio e realização de entrevista espontâneas, com um morador de cada bairro, o perfil dos entrevistados, residir no bairro a mais de 10 anos, idade maior que 50 anos e conhecer a origem/história do bairro.

O objetivo geral é conhecer os topônimos dos bairros da cidade de Mocajuba. E os objetivos específicos são: identificar os significados dos nomes de bairros do município de Mocajuba; identificar as formas dos topônimos e quais as motivações para a sua criação; distribuir os topônimos em categorias taxionômicas.

Resultados e análises

Cidade Mocajuba

Mocajuba forma-se no rio ou furo Tauaré, passando por diversas denominações como: Maxi, Freguesia de Mocajuba, Vila de Mocajuba e, finalmente, Mocajuba.

Em 1853, quando a Assembleia Legislativa Provinciana, considerando a exigência do povoado de nome Maxi, criou a resolução nº 228, de 20 de dezembro do mesmo ano, dando-lhe a categoria de freguesia.

Não obstante, o lugar não era propício para o desenvolvimento do município, diz a história oficial. Os habitantes do Maxi foram então se deslocando para uma antiga propriedade do Sr. João Machado, um dos incentivadores da mudança, que doou suas terras para que servissem de sede para o futuro município. Nessas terras, existia um sítio de nome Mocajuba em *perfeitas* condições de servir para o desdobramento de um importante núcleo populacional, que viria a ter para invocação N.^a Sr.^a da Conceição, inicialmente utilizando o oratório particular de João Machado.

A mudança foi aprovada pela lei n.º 271, de 16 de outubro de 1854. Conservou-se como freguesia até o ano de 1872 quando a lei n.º 707, de 5 de abril, substituiu-a por vila.

A primitiva igreja matriz da vila, construção de taipa, incendiou-se antes de 1864, época em que o governo provincial determinou o prosseguimento da construção do novo templo, então em alicerces.

Os bairros de Mocajuba

Bairro Centro

O morador entrevistado relata que o bairro Centro foi um dos primeiros do município. Sua localização no centro da cidade provavelmente lhe deu origem ao nome. Relata também que, na fundação do bairro, predominavam habitantes de maior poder aquisitivo, ou seja, as famílias mais tradicionais da cidade, de etnia branca, havendo assim uma separação com relação aos moradores do bairro do arraial, bairro vizinho, que era conhecido como o bairro dos negros, que possuíam menor poder aquisitivo, na época.

De acordo com Ferreira (1986, p. 381), “[...] centro é a parte situada no meio de uma cidade, o lugar onde habitualmente se tratam certos negócios ou executam certas atividades, centro comercial; centro telegráfico; centro de informações.” Podemos constatar que a forma do topônimo e as motivações para nome “centro”, corresponde com seu significado original pela sua localização o, o mesmo pertence a categoria taxionômica dos cardinotopônimos, pois seu nome é relativo à posição geográfica.

Bairro Arraial

De acordo com o entrevistado, o bairro do Arraial também foi um dos primeiros bairros da cidade, e era conhecido como o bairro dos negros, pois sua fundação foi constituído de pessoas de etnia negra possivelmente oriundos de quilombos. O morador relata ainda que o nome foi dado porque, no local, eram realizadas muitas festas. É o espaço onde se realizava festa na época era denominado arraial.

Segundo Ferreira (1986, p. 168), arraial é “(...) lugar onde se juntam romeiros; festa popular barracas de comestíveis, jogos e diversões e etc.; povoação de caráter temporário”. No que tange à categoria taxionômica, Arraial pertence à de natureza antropológico-cultural, poliotopônimos, constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial.

Bairro Campina

O bairro Campina tem aproximadamente 100 anos, um dos mais antigos, o morador entrevistado, senhor Balbino Fiel Corrêa, mora há mais de 50 anos no local. Ele relata que a origem do nome foi dado porque, na área, havia muitas plantas chamadas de campinarana. É um bairro demograficamente pequeno, perímetro compreendido pela Rua João Machado, antiga Rua Piriquita, ou ramal do canal, entre as travessas Teófilo Otoni e Raimundo Cunha.

De acordo com Ferreira (1986, p. 329), “[...] campina é campo extenso, pouco acidentado e sem árvores, geralmente cobertos de ervas; prado.” Essa aceção condiz com a área onde se construiu esse bairro, por ser uma área de campo natural.

Assim, Campina está associado ao termo ‘campinarana’, que, segundo Cunha (1999, p. 91), significa “[...] árvores não tal altas e menos frondosas, parecendo não estarmos longe das zonas de campinarana”. Esse tipo de vegetação, segundo os entrevistados, era bastante frequente na área onde se construiu esse bairro. No que tange à categoria taxionômica, campina é um fitotopônimo, pelo fato da origem do nome vir da presença da planta campinarana, ou seja, conjuntos de mesma espécie.

Bairro Fazenda

A entrevistada, senhora Renê Bacha, relata que as terras eram propriedade de seu falecido marido. Ela conta que o nome do bairro é uma homenagem à fazenda do Dicão, sr. Raimundo Cunha, naquela área, entre as travessas Raimundo Cunha até a travessa Humberto Martins, sendo que o Ramal da Prainha até às margens do rio Tocantins ainda pertence ao bairro da fazenda.

De acordo com Ferreira (1986, p. 763), “Fazenda é grande propriedade rural, de lavoura ou de criação de gado”. A partir da análise do topônimo, Fazenda está incluindo na categoria dimensiotopônimos, devido a características dimensionais do local.

Bairro Cidade Nova

O bairro da Cidade Nova foi fundado há aproximadamente 50 anos. As terras desse bairro pertenciam à família Capela e foram compradas pelo prefeito da época, Hidelbrando Sabbá Guimarães, que loteou e doou as terras para as famílias.

Recebeu esse nome porque na época já havia diversos bairros na cidade, dessa forma precisa de algo que identificasse o bairro como algo recente, assim fundou-se o bairro Cidade Nova, o qual foi legalizado pela Lei n.º 2.230, de 17 de dezembro de 2007, no período compreendido entre as travessas João Ribeiro até a travessa Pedro Otoni, área circunvizinho do bairro Monte Alegre.

De acordo com Ferreira (1986, p. 1202), novo(a), “[...] que tem pouco tempo de existência; de pouca idade; que acaba de ser feito ou adquirido e/ou ainda não foi posto em uso”. Está incluso na categoria taxionômica dos cronotopônimos, encerram indicadores cronológicos, representados pelos adjetivos novo/nova, velho/velha nos topônimos.

Bairro Monte Alegre

Segundo o relato do morador entrevistado, João Cabral de Almeida, o bairro Monte Alegre tem aproximadamente 44 anos de fundação, as terras onde o bairro foi fundado pertenciam ao Dr. Jacinto Cruz de Oliveira, que as cedeu para que os moradores

construísem suas casas. O primeiro nome do lugar foi Vila Anajá, e recebeu o nome pela expressiva quantidade de palmeiras da espécie que havia no lugar, em seguida recebeu o nome de Vila Monte Alegre, essa denominação de monte deu-se pelo fato das terras da vila estarem elevada com relação ao bairro vizinho, Cidade Nova. Ele relata que demorou anos para que o local fosse reconhecido como bairro.

O bairro foi oficializado pela Lei Municipal n.º 2.233, de 7 de dezembro de 2017, recebendo o nome de Monte Alegre, devido à área estar localizada na vila Monte Alegre.

Segundo Ferreira (1986, p. 1157), monte é “Elevação notável de terreno acima do solo que a cerca; serra”. De acordo com Cunha (2010, p. 23), alegre é “adj. animado, vivo. Do latim vulgar *alicer”. Incluindo a taxonomia da Dick (1990), Monte Alegre pertence ao grupo dos geomorfotopônimos, topônimos relativos às formas topográficas; elevações.

Bairro Pranchinha

O bairro faz parte dos bairros periféricos da cidade. O morador entrevistado, senhor Benedito de Almeida Correa, mora há 20 anos no local, e o nome do bairro deu-se devido a um igarapé de nome Pranchinha, que desapareceu com a urbanização da cidade.

A demografia do bairro fica compreendido entre a rua Manoel de Sousa Furtado, até o Igarapé Ipixuna, entre as travessas João Ribeiro e a travessa Teófilo Otoni.

De acordo com Cunha (2010, p. 515), prancha é uma “Grande tábuia, grossa e larga, espécie de ponte”. Pela taxonomia de Dick (1990), esse termo entra no grupo dos fitotopônimos, topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade, em conjuntos de mesma espécie.

Bairro Caixa d'Água

O bairro Caixa d'Água, segundo o relato do morador entrevistado, tem aproximadamente 80 anos, e o nome deu-se devido à construção da extensa caixa para armazenamento de água cons-

truída pela Companhia de Saneamento do Pará (Cosanpa) naquele local.

Segundo Ferreira (1986, p. 315), caixa-d'água é um “Reservatório de água, quer para abastecimento de uma cidade ou bairro, quer de um edifício”. Pela taxonomia de Dick (1990), entra na categoria dos sociotopônimos, corresponde a pontos de encontro da comunidade (largo, praça).

Bairro Novo

É um dos bairros mais recentes de Mocajuba. O morador diz que o nome se deu pelo fato de ser novo. O bairro tem aproximadamente 20 anos, sua fundação foi nos anos 2000, as terras do bairro pertenciam às famílias do senhor Antônio Barbosa Cunha e Juran-dir Cunha, parte do bairro foi comprada e doada pela prefeitura para os moradores.

O bairro foi oficializado pela Lei de n.º 2.229, de 17 de dezembro de 2017, perímetro da Travessa Humberto Martins com o ramal da Prainha, até o igarapé Curuperé. Hoje é o bairro de maior extensão territorial e populacional de Mocajuba.

De acordo com Ferreira (1986, p. 1202), significado de novo “[...] que tem pouco tempo de existência; de pouca idade; que acaba de ser feito ou adquirido e/ou ainda não foi posto em uso”. Está incluindo na categoria taxionômica dos cronotopônimos, encerram indicadores cronológicos, representados pelos adjetivos novo/nova, velho/velha nos topônimos.

Bairro Novo Horizonte

As terras onde o bairro foi fundado pertenciam ao então vereador Estélio Guimarães, e foram invadidas por um grupo de pessoas. Houve uma disputa pela terra pelo ora proprietário, mas houve uma negociação através da prefeitura, na administração do prefeito Wilde Leite Colares, que fez a doação dos títulos de terra aos ocupantes.

De acordo com Ferreira (1986, p. 1202), o significado de novo é “que tem pouco tempo de existência; de pouca idade; Que acaba de ser feito ou adquirido e/ou ainda não foi posto em uso”.

Segundo Cunha (2010, p. 341), horizonte é “círculo limitado do campo da nossa observação”, exr. extensão, espaço, perspectiva.” Incluindo-se na taxinomia dos dirrematopônimos, os constituídos por frases enunciados.

Bairro Ipixuna

No relato do morador, o bairro foi fundado nas proximidades do igarapé chamado Ipixuna, que hoje, devido ao desmatamento na área, encontra-se em estado de desaparecimento. Mas o bairro ainda está em processo de crescimento com apenas três ruas organizadas.

Na pesquisa realizada na prefeitura Municipal de Mocajuba, constamos que ainda não existe legislação que oficialize o referido bairro, fato que não impede de ser reconhecido como bairro, tanto pelos moradores como para Secretaria de Administração do Município.

Segundo o site da Estácio [http://www.estacio.br/rondon/docs/Nova Ipixuna PA.pdf](http://www.estacio.br/rondon/docs/Nova_Ipixuna_PA.pdf), “Ipixuna significa rios de águas escuras, e em tupi guarani é denominada uma das mais bonitas ilhas do Rio Tocantins”. O topônimo está no grupo dos geomorfotopônimos, relativos às formas topográficas.

Tabela 1: Categorias taxionômicas

SÍNTESE DAS CATEGORIAS	
TOPÔNIMO	TAXIONOMIA
CENTRO	CARDINOTOPÔNIMOS
ARRAIAL	POLIOTOPÔNIMOS
CAMPINA	FITOTOPÔNIMOS
FAZENDA	DIMENSIOTOPÔNIMOS
PRANCHINHA	FITOTOPÔNIMOS
CIDADE NOVA	CRNOTOPÔNIMOS
NOVO	CRNOTOPÔNIMOS

NOVO HORIZONTE	DIRREMATOPÔNIMOS
MONTE ALEGRE	GEOMORFOTOPÔNIMOS
CAIXA D'ÁGUA	SOCIOTOPÔNIMOS
IPIXUNA	GEOMORFOTOPÔNIMOS

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Conclusão

Ao final do trabalho, concluímos que os estudos toponímicos são de suma importância para entendermos as origens da formação dos nomes dos lugares que habitamos. Partindo dessa ideia, é possível conhecer todo o contexto histórico que levaram à formação de uma determinada comunidade, bairro, rua. Podemos ainda obter informações sobre os elementos precursores que deram origem a esses nomes. É válido salientar que, por meio do estudo toponímico, é possível recuperarmos diversos aspectos da realidade de um grupo sócio-linguístico-cultural.

No estudo foi possível observar que os topônimos dos bairros de Mocajuba não possuem um padrão taxonômico específico, variando bastante nos fatores que os originaram, fato possivelmente ocasionado pela falta de organização em suas fundações, fatores cronológicos como se pode observar na diferença temporal na fundação de cada um, além de fatores sociais que, em suas origens, estratificavam bastante os habitantes da cidade em classes e etnias, isso aliado à grande diversidade. Porém, foi possível conhecer os topônimos de todos os bairros de Mocajuba, bem como suas motivações. Apesar da importância de se conhecer todos os aspectos do contexto da formação de um lugar, observou-se a falta de informação e desinteresse dos próprios moradores para com suas raízes formadoras, daí a preocupação dos estudos toponímicos de realizar levantamentos para que essas informações não se percam no tempo, mas sejam apuradas e sirvam de alicerce para sabermos das motivações que deram origem aos nomes dos lugares e também compreender os contextos que ultrapassaram, como o histórico, o político, o religioso, o demográfico e o linguístico.

Referências

CUNHA, Antônio Geraldo da, **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e antroponímia no Brasil**. Coletânea de estudos. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque; **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. 18. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

IBGE. **Divisão Territorial do Brasil e Limites Territoriais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

MONTEIRO, Luciane Medeiros. **Saberes locais sobre a toponímia de seis praias do município de Cametá**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Cametá, PA, 2018.

Festim antropofágico da leitura: Fabiano e a devoração!

Jessé Pinto Campos
Gilcilene Dias da Costa

Introdução

O presente ensaio visa discutir a leitura enquanto *devoração* (COSTA, 2008) e seus interstícios com a literatura e a filosofia da diferença na educação. O conceito gestado por Costa (2008) de devoração antropofágica se debruça por uma educação como exercício radical do desejo por onde o leitor caminha pela literatura sem dominação, acumulação, erudição e amarras da razão. Na devoração, o leitor é livre dos moldes e do limite da decodificação primária e, assim, é capaz de procurar nas entrelinhas sentidos submersos no texto. Diante disso, o ensaio tenta deslocar a leitura do campo da decodificação e acoplá-la no terreno profundo da antropofagia, lançando o leitor à devoração enquanto “desejo, apetite, ímpeto, rebeldia” (COSTA, 2008, p. 20). Um leitor, então, capaz de devorar a leitura por lentidão e ruminação sem se ater na produção e compilação de resultados (NIETZSCHE, 2003).

A *devoração* exige do leitor deglutição e ruminação. Além disso, exige um leitor capaz de esquecer sua “formação” e seguir a desbravar novos sentidos. Um leitor inventor de caminhos, desprendido de morada e certeza. O leitor, no rumor da devoração, aqui ensejado deverá ter três qualidades elencadas em Nietzsche (2003, p. 46): “Deve ser calmo e ler sem pressa. Não deve intrometer-se, nem trazer para a leitura a sua “formação”. Por fim, não pode esperar na conclusão, como um tipo de resultado, novos tabuleamentos”. Um leitor disposto a esquecer seus passos e seu caminho de volta. Um leitor disposto a acolher a lentidão da descoberta, ruminação dos sentidos e desejo de seguir em novas jornadas; qua-

lidades as quais o leitor moderno (NIETZSCHE, 2003) esquecera e o leitor canibal valora.

O leitor canibal longe da rapidez da instrumentalização da leitura anseia a multiplicidade dos sentidos e, assim, segue a dese-
nhar outros rumos ao livro, no intuito de mergulhar na profundidade da leitura, em nosso caso, leitura da obra literária. No ímpeto de pensar um leitor capaz de caminhar a profundidade da palavra literária, construímos a análise por uma perspectiva literária e filosófica, dialogado por Nietzsche (2011), em “Assim falou Zaratustra”, “Vida Secas”, de Ramos (2008), e “Trilogia Antropofágica: Educação como *devoração*”, de Costa (2008). No ímpeto de pensar um leitor canibal, disposto a ser o andarilho instaurador da *devoração*, traçamos um plano de experimentação por territórios desconhecidos, rotas tortuosas, rebeldia, aventura, desejo e ruminação.

Nesse sentido, a pesquisa questionou: como a leitura poderia perspectivar novos caminhos e sentidos com a *devoração*? Quais lições Fabiano, de Graciliano Ramos, e o Andarilho, de Nietzsche, podem ensinar ao leitor moderno? Quais possibilidades de educação podemos vislumbrar por uma perspectiva filosófico-literária da leitura em Nietzsche, Ramos e Costa? No caminho de experimentação este ensaio propõe uma discussão pautado dentro do pensamento de rizoma cunhado por Deleuze e Guattari (1995, p. 10), em que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”. Nesse sentido, ele se escreve na suspensão da linearidade ou do sentido funcional. No ímpeto de pousar em uma concepção de leitura, aliada a fruição, para que um outro leitor canibal nasça, um leitor este livre das amarras da razão e da produção, livre dos moldes, criador de novas tábuas, andarilho puro e de olhar inocente e sempre disposto a caminhar.

Anda, andarilho, anda!

Ó, andarilho, siga por entre a escuridão em meio caos e encontre um abraço no desconhecido. Anda, leitor andarilho, por entre as teias, sem apego e contaminação, ande por entre o novo sem medo da pouca luz no caminho, acenda, em seu íntimo uma pluralidade de sentidos, não mais uma direção! Afinal, Andarilho, tu não és o

olhar puro e que não esconde o nojo? (NIETZSCHE, 2011). Incendeie o mundo pelas singularidades de uma leitura canibal. Tais singularidades evocadas no contato com o livro e nascidas pelo seu ar desconfiado, por sua tenra leveza, assim, andarilho caminhe ao por vir desconhecido do livro e abrace as melodias das palavras que começam a cantar, ou melhor, dançar. Ó, leitor, acolha a voz do livro sem dominação e mergulhe na embriaguez desconhecida da leitura e perscrute caminhos em meio a teia de sensações, assim negue o tangível e debruça-te ao inteligível, entre espírito e carne, entre amor e recusa.

Os rizomas da trama dissolvem o caminho e levam o andarilho a perscrutar a escuridão. No caminho, ouve vozes ecoarem ao longe, vozes silenciadas, inauditas, talvez. O andarilho trama desterritorializar os entremeios do caminho, todavia, as vozes melodiosas acompanham seu interior, no caminho beija o mar da confusão e tenta afastar a razão. Em meio ao caos, se põe a caminhar na transfiguração a cada passo, “mais nenhum caminho! ‘Apenas abismo e silêncio!’ – Assim você quis! Sua vontade deixou o caminho! Agora ande, andarilho! Tenha o olhar frio e claro! Perdido estará, se acreditar no perigo” (NIETZSCHE, 2012, p. 29). Ande, andarilho, em um estado de aceitação e desejo, diga sim à embriaguez e às possibilidades. Ande, andarilho, e se transfigure em meio à liberdade do caminhar e siga o movimento livre do vento. Ande por transfiguração e jamais saberá o que é a razão que te consome, ande sem medo.

Andarilho, continue a andar nesse por vir inocente que faz esquecer linhas retas e valora os rizomas e pousos. Andarilho, caminhe a devorar a si, ande! Ande ainda que se tivesse “caminhado o dia inteiro” (RAMOS, 2008, p. 9) cansado e faminto. No sertão da leitura, a morte é certa, se a caminhada beirar o solo ardil por muito tempo. Ande olhando para o céu e observe as estrelas na espera do sinal de chuva, e assim, as *vidas secas* começam a ganhar outro tom, a esperança de um novo amanhã floreado de verde. Na caminhada, busque desterritorializar o tempo e espaço da leitura ou da aventura, não se limite por um pensamento já pensado ou por uma rota já percorrida e corroborada por muitos, tente ao máximo se despir do já sabido para continuar a andar na inocência, a “ino-

cência é a criança, e esquecimento, um novo começo, uma roda a girar a si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, 2011, p. 29). Andarilho, desbrave novos começos para mesma aventura na tentativa de gerar novos movimentos e, sobretudo, diga sim, ao primeiro movimento, sentimento por vir da caminhada.

Fabiano, o andarilho!

O andarilho, ao dizer-sim, aceita o desafio mortal da caminhada. Desta forma, deixa para trás todas as certezas, e corre o risco de morrer no primeiro desvio da rota ou da leitura, todavia, há que ser forte, andarilho, assim como Fabiano, de “Vidas Secas”, é preciso resistir à dura vida no sertão e continuar a andar mesmo na tormenta da caminhada. A família sertaneja, eles “ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas” (RAMOS, 2008, p. 9). O sol assolava os andarilhos, “fazia horas que procuravam uma sombra” (RAMOS, 2008, p. 9), buscavam descansar da caminhada, todavia, o sertão tornava a aventura um desafio mortal, a cada passo uma vertigem. Os andarilhos sentiam o efeito da caminhada prolongada, o menino mais velho senta à sombra escassa da árvore e começa a chorar, Fabiano, o pai, começa a praguejar: “Ande, excomungado” (RAMOS, 2008, p. 10), mas o menino mais velho continuava deitado ao chão, agora com os olhos fechados, e os urubus começam a rodear e a viagem se pausa.

Andarilho, liberte-se ao sol e ande fora do cárcere do soldado amarelo, o leitor moderno, propulsor da prisão sem retorno, a leitura superficial. Desvie das prisões, no desvio se aventure a viver outros sentidos desconhecidos para a mesma leitura. É nas entrelinhas do voo que o novo se apresenta. “O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos” (RAMOS, 2008, p. 10). Andarilho, abandone, se for o caso, o leitor moderno e deixe-o morrer no sertão de sua arrogância. O sertão o ensinará lições valiosas, talvez, a mesma lição que Fabiano aprendera com o seu Tomás, o dono da bolandeira, “para que lhe servira tanto livro, tanto jornal? Morrera por causa do estômago doente e das per-

nas fracas” (RAMOS, 2008, p. 25). É certo que todos respeitavam seu Tomás, um homem cortês, erudito, leitor moderno, repetidor de sentidos; há de morrer de pernas fracas, uma vez que pouco se arriscou a caminhar no experimentar do mundo, pois seguia a aprender em demasia, todavia, mais forte foi a fome, morreu no fastio soberbo de seu saber, afogado na fome não pudera suprir, pois comia demais as forças inertes, com o tempo adoeceu, não sabia dosar a aventura, era sempre tudo em demasia.

Fabiano-andarilho pensa “se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito” (RAMOS, 2008, p. 22). Deste modo, desconfiava que o aprender levaria a um caminho infinito, sem alcance, preferiu criar sua própria linguagem cantada, gutural e monossilábica. Tal linguagem inventara para fugir das perguntas dos eruditos e críticos, sempre pensara em seu Tomás, o homem mais arrasado do sertão, talvez porque lia demais, inchado, talvez estivesse a produzir sentido, e acumulá-lo. Tomás-leitor moderno acumulava a tristeza da leitura superficial. Todavia, Tomás esquecera que sangrava iguais os outros, e também, sofrera com a seca vida do sertão, Fabiano várias vezes dissera: “seu Tomás, vossemecê não regula. Para que tanto papel? Quando a desgraça chegar, seu Tomás se estrepa, igualzinho aos outros” (RAMOS, 2008, p. 22), para que tanta leitura e produção? Se há de sangrar com a seca como os demais.

Andarilho voe e pouse o tempo que for necessário na leitura canibal e quando nela se prender por razões totalizantes comece a voar novamente e julgue sempre o que é pesado?! O peso servil incha o corpo e não o faz pensar. “Certamente aquela sabedoria inspirava respeito” (RAMOS, 2008, p. 22). O Erudito dita o valor e peso às vozes do outro que abaixam a cabeça por reconhecerem que não têm o dom. Fabiano carrega o peso de uma jornada dura, e sobrevive às duras lições da vida do sertão e nela questiona. No sertão Fabiano desejava ser Tomás, imitava-o: “dizia palavras difíceis, truncando tudo, convencia-se de que melhorava. Tolice” (RAMOS, 2008, p. 22). Jamais poderia ser Tomás, visto como Tomás partilhava das convenções reprodutivas da sociedade que tudo produz em demasia, diferente de Fabiano, o andarilho sem terreno, sem lugar, sem morada fixa, nômade.

Fabiano-andarilho caminha nos solos áridos e espinhosos do sertão, longe de se intitular Erudito, vivencia um não-saber libertador, não sabe porque a seca se forma, mas itinerante segue a se afastar dela. Fabiano vive a fugir dos homens e de si, destarte, caminha na força e na sapiência dos animais, “só se dava bem com animais” (RAMOS, 2008, p. 9). Talvez, tenha se tornado um, um animal nômade fortificado nas circunstâncias do sertão. Fabiano acostumado com a mudança segue a enfrentar as adversidades do caminho, a fim de fortificar-se para assim viver mais um dia, talvez assim ganhou resistência aos espinhos e o calor escaldante do solo. Fabiano resiste a tudo, e sobrevive, pois, em sua alma habita um espírito nômade de Andarilho, o qual não o deixa desistir da possibilidade do amanhã, mesmo quando encontra adversidades mais obscuras.

Fabiano-andarilho experimenta as metamorfoses nietzschianas, carregando ecos de outros, chega a hora de se indispor com a servidão de um camelo e começar a ser um animal devorador, dizia para si: “Você é um bicho, Fabiano. Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades” (RAMOS, 2008, p. 19). E transfigura-se em leão, o leão, na vontade do querer libertar-se. Contudo, a “criar novos valores – tampouco o leão pode fazer; mas criar a liberdade para nova criação – isso está no poder do leão” (NIETZSCHE, 2011, p. 28). Fabiano-andarilho liberta-se do peso do sertão e volta a caminhar com sua pujança, mas é caminhando com a inocência de uma criança que ele experimenta a leveza do caminhar, a criação de novos valores, pois, “é inocência, a criança, e criação” (idem, p. 28), segue o desejo da aventura na busca de um novo por vir. Fabiano-andarilho abandona o sertão e aceita a sua vontade nômade de vencer o deserto, pela transfiguração de seu espírito.

Anda, andarilho! E busca as veredas e os abismos na tentativa de criar novos valores nos horizontes desse limiar. O andarilho repousa da caminhada e se prepara para ruminar as aventuras que irromperam na errância da travessia. “Ele apenas retorna para casa, regressa para mim — meu próprio Eu, e o que dele há muito tempo se achava no estrangeiro, disperso entre coisas e acasos” (NIETZSCHE, 2011, p. 145). Regressa estrangeira a sua própria

vontade e, na dispersão de sentidos, vive a confusão e agora não quer afirmar mais verdade. Não há mais poder superior regulador da sua vida e agora tende a começar a viver e a instituir seu próprio desejo. É tempo agora de organizar a dispersão de sentidos e encetar o caminho a fim de engendrar novas caminhadas.

O andarilho ruma para além do olhar do erudito e desconfia dos cumes erigidos pelo mesmo, e agora retorna à planície. Na leitura o andarilho está a caminhar embriagado pela vontade de devorar as histórias que o livro emana. E, no contato com a leitura, desvencilha da produção, mas vale uma ressalva: nem todo livro é libertador, é preciso ter farpas, como Nietzsche sugere, para afastar qualquer tentativa de dominação e erudição. O andarilho seletivo por uma devoração jovial acolhe e refuta os sentidos que o livro, possibilidade de aventura, oferece a quem se dispõe a caminhar sem predizer rotas ou sentidos, e depois de caminhar o andarilho postula: “Ah, devo encetar meu caminho mais duro! Ah, comecei minha mais solitária caminhada!” (NIETZSCHE, 2011, p. 145). Solitário, lê o livro nas suas encruzilhadas e segue a dizer-sim à possibilidade, mas as encruzilhadas apresentam um desafio mortal: o desvio.

O andarilho acolhe o enigma do desvio e abraça a primeira possibilidade na leitura, nesse caminho encontra superfícies, repetição, produção e dogmas e decide regressar e experimentar o próximo desvio, diferente da primeira tentativa o desvio se apresentava obscuro e a escuridão pouco deixava ver o caminho. Na escuridão tateava o horizonte no limite dos seus braços, mas nada alcançava, restou adentrar sem segurança e livre andou sem medir consequência. Nesse momento, descobriu a beleza da leitura, o horizonte desconhecido do qual ninguém pode prever o trajeto (há não ser que a leitura se mantiver na objetividade). Os trajetos desconhecidos lançam sentidos submersos ou por vir, talvez, tendo em vista que o leitor andarilho é devorador de sentidos e razões.

O leitor ou leitura no limiar da devoração. A leitura canibal exige coragem de abandonar suas certezas e se dispor a adentrar na caminhada de grandeza, e Zaratustra prediz: “Segues teu caminho de grandeza; essa deve ser agora tua maior coragem: que não haja mais nenhum caminho atrás de ti!” (NIETZSCHE, 2011, p. 145).

A leitura é o caminho sem volta o qual o leitor canibal experimenta no contato com o livro e a cada virada de página os sentidos adentram o interior do leitor. Todavia, não adianta desistir ou largar o livro, pois os sentidos acompanharam em tormenta o corpo do leitor canibal, uma vez que o perigo é fazer da leitura guia para ler tudo de antemão, leitor moderno.

A leitura exige coragem para abandonar o mundo e se transfigurar nas diversas formas pela leitura e a partir da leitura ser aquele que dita os passos da sua vida. O leitor que superou suas amarras e se deleitou na leitura no limiar das sensações. O andarilho criador de novos sentidos anseia caminhar novamente e na errância, Nietzsche (2011, p. 145) diz: “segues teu caminho de grandeza; aqui ninguém te acompanhará furtivamente! Teus próprios pés apagaram o caminho atrás de ti, e acima dele está escrito: Impossibilidade”. Segues teu caminho de impossibilidade e avistará cumes, profundidades, abismos e incertezas. Logo, seu caminho será a aventura por vir sem regresso ao estado de normalidade e ébrio adentrará na vertigem transfiguradora do caminho, a leitura.

O andarilho se transfigura em leitor canibal e em seu coração pulsa a possibilidade de descoberta, continua a andar dizendo sim à inocência da criação, essa nova possibilidade de viver sem regresso aos padrões. Olhar para trás e vê o percurso se desfazer a cada passo, uma experimentação criadora de outro mundo, valores e possibilidades. “E, se todas as escadas te faltarem doravante, terás de saber como subir sobre tua própria cabeça: de que outra forma poderias desejar subir?” (NIETZSCHE, 2011, p. 145-146). Andarilho, no entrave do caminho precisa seguir a leitura para além do seu limite e instaurar outros meios para mergulhar, e assim, subir mais alto que a própria razão, a fim de alcançar o que não foi alcançado. Instaurar novas tábuas! Novos abismos! Novas Profundezas! E seguir sempre a construir um por vir possível para pousar.

O andarilho ruma por territorialidades antes desconhecidas. Talvez ele próprio tenha criado ao acaso novos rizomas que brotam sem destino. E na liquidez da criação “sobre tua própria cabeça e além do teu próprio coração! O mais suave em ti deve agora se tornar o mais duro” (NIETZSCHE, 2011, p. 146). Os sentidos desenhados no caminho percorrido, que há pouco eram caos e con-

fusão, começam a suavizar o coração como melodias de um novo amanhã. O amanhã tece a trama da possibilidade e enceta novos valores na dureza do rigor. No pouso o andarilho repousa, mas logo começa a caminhar, é a jovialidade a força que o move à descoberta e aventura.

O ímpeto jovial é a potência criadora. A criação devora os sentidos! A criação devora o tempo, o humano e o espaço. O andarilho é o jovem criador das novas tábuas e o principal destruidor delas. O andarilho dança, da nascente ao poente do sol, no desejo de acalantar sua alma e afagar os sentidos confusos do caminho. Na manhã seguinte ainda está a ruminar e pensar como acolher e destruir os dogmas que afligiram seu coração. Doce era a tentação de permanecer na inércia dominante do dogma, todavia seu coração era um dançarino que amava o movimento.

A chuva começa a cair. O andarilho delicia a aventura e recomeça a andar na leitura, sente a chuva de singular, gotas a tocar seu corpo. O corpo, morada dos cumes, decide experimentar a profundidade. Andarilho diz: “Acho-me diante de minha mais alta montanha e de minha mais longa caminhada: por isso, devo antes descer mais profundamente do que jamais desci.” (NIETZSCHE, 2011, p. 145). No desafio de subir a montanha mais alta decide ruminar os sentidos que os embriagou, agora é a ruminação, o encontro da profundidade no qual desce ao abismo de si, nunca antes explorado no mar desconhecido da leitura, do livro ou de sua própria vida. Andarilho submerso viaja na entrelinha da história e cria fissuras no tecido da obra.

Começa a descer à profundidade de si, e esquece o mundo ou desafio que se propunha mortal, esquece a morte, pois no final quer encontrá-la na travessia, doce, deixa de navegar no mar, lugar onde se escondem as sedutoras melodias e as montanhas mais altas, talvez pergunte: “De onde vêm as mais altas montanhas? perguntei certa vez. Então aprendi que vêm do mar” (NIETZSCHE, 2011, p. 145). É no mar que a profundidade recobre a aventura das montanhas e lança o desafio da possibilidade de viver a morte com um sorriso. O mar apresenta a fragilidade da natureza humana, a fragilidade da permanência de viver mergulhado na travessia, tendo em vista a necessidade de superfície que é imposta. A entrega do andarilho

é transcender tal limite e aceitar a morte como libertação criadora de novos sentidos e mundos.

A fome apertara a urgência da caminhada, todavia, sem caminho. A família sertaneja vagava no solo árido do sertão, “o pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo” (RAMOS, 2008, p. 3). O menino calejado do sertão sucumbia à força do sol, a fraqueza aos poucos turvara a visão do menino, olhava para o céu e tudo girava, mais um dia severino que tomava do menino a vontade de caminhar. A morte seria abreviação do caminho o qual o menino mais velho ainda não compreendia muito bem, pois a sua trajetória estava traçada pelas mudanças das estações e nômades caminhadas, dependia sempre de permanecer itinerante e disposto a vencer a seca.

A família segue a vencer a seca, ruma mais um passo ao desconhecido. Fabiano olhava a moléstia do menino mais velho deitado desacordado à sombra escassa da árvore. Fabiano ensejava abreviar a desgraça, apesar de ter um coração grosso sonhava com uma vida boa, mas a perseverança do menino em irritá-lo agitava a profunda angústia do seu coração, surpreendia ao ver a vontade do menino de resistir à morte, tinha vontade de culpá-lo pela desgraça do mundo, “certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde” (RAMOS, 2008, p. 3). O menino repousava da caminhada e pensava no amanhã no qual saciado estivesse, sempre tinha fome do amanhã, pensava no dia em que as cores do sertão seriam verdes e a família poderiam viver na felicidade.

Antropofagia, andarilho e devoração

Enquanto o sonho do amanhã florido não veio, a família continuava a enfrentar a seca e a fome. Ei, antropófago-sertanejo, de onde você surgiu? Qual vereda há de seguir? Qual é a feição de teu rosto? Serás tu o andarilho primitivo instaurador da devoração? “O antropófago do passado encontra suas raízes fincadas no canibalismo primitivo, cujo surgimento liga-se à simbologia misturada do mundo mítico dos índios Caraíbas das Pequenas Antilhas do Caribe e dos Tupinambás do Brasil” (COSTA, 2008, p. 24). Agora

um antropófago-sertanejo devorador dos “grandes homens” cheios de dogmas, verdades e certezas. O andarilho-sertanejo caminha na terra desconhecida com desejo de um amanhã que não compreende ainda. O leitor de nosso tempo poderia avizinhar-se ao espírito sertanejo nômade e praticar a leitura como o andarilho-sertanejo que caminha mesmo com fome, ser um selvagem primitivo desregrado, sem senhor ou sem alma, não sujeito a regras e domínios, um homem do sertão nômade.

No mundo nômade a melodia do tambor enceta o início da devoração e o banquete se aproxima a cada lua nova, ou para o sertanejo na próxima estação de chuva. O desejo nômade do mundo sertanejo faz os espíritos guerreiros expiarem os males e revigorem as forças e as virtudes: guerreiros vencedores da morte. “Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés” (RAMOS, 2008, p. 3).

Uma atmosfera de orgia está no ar! O céu cheio de estrela, Fabiano admira, as nuvens de chuvas dançam a sexualidade do desejo e fazem o coração do sertanejo pulsar euforicamente ao vislumbrar o primeiro indício de chuva. O tom doce do sangue pulsa na batida do rumor da chuva. O sangue do desejo anseia libertar-se do ardor do sertão e adentrar à potência viril da carne, para assim, superar à morte. Devore! Devore o ardor do sertão e expie os males de um passado ou de um futuro para abrir o por vir na devoração! “Uma atmosfera de orgia e entusiasmo da parte de quem devora o incauto, e de dor e desespero da parte de quem observa aterrorizado a truculência do ritual” (COSTA, 2008, p. 25). O corpo inimigo é alimentado por seus desejos primários de luta, vitória e orgias. O canibal goza dos fluídos corporais de outros guerreiros na tensão de sua glória ser devorada, até ser o que não goza do banquete, pois aceita a vingança como um convite à próxima morte.

O guerreiro sertanejo ensina lições ao canibal. A dança recomeça e os sons de tambores exaltam os ânimos! O calor da fogueira aquece a atmosfera e o banquete segue o ritmo! O fogo aumenta a tensão e a fragrância da vingança se alastra com o vento! O aroma tupiniquim abraça o sertão, eis aqui a vingança talhada na força e caminhada, assim nômade, “ainda na véspera eram seis viventes,

contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida” (RAMOS, 2008, p. 4). A devoração lançou um instinto canibal. Devore o outro e viva mais um dia fortificado, ousando caminhar para além da morte, no ensejo por vir do banquete revigorado.

O desejo do Canibal é potência da natureza livre tecida no espírito de danação e *devoração* do andarilho-sertanejo, nada se deseja se não for para fortificar e tornar-se guerreiro instaurador da aventura. O canibal (andarilho) caminhava na vida “dotado de apetite alimentar e sexual, fez do instinto uma primazia, e da comunidade, um culto à vida” (COSTA, 2008, p. 24). A barriga jovial do canibal deseja liberdade e sua *devoração* é dotada de ruminação, ruma a ti e poderá se abrir ao novo por seu caminho de grandeza. Cabe ao canibal seletivo a liberdade de devorar o próximo alimento por seu vigor e seguir o caminho de grandeza pautado na luta e glória do inimigo, a fim de transfigurar-se em outro por *devoração*.

O leitor canibal anseia um canibalismo da leitura, sem verdade ou gozo precoce, quer adentrar à profundidade da leitura no limiar da devoração. Espírito livre do desejo! O leitor quer gozar da liberdade como potência criadora de novos cumes, novas profundezas, novos abismos, novos valores, novos mundos... “Mas o *mundus novus*, o novo mundo, (esse dos canibais) sempre inspirou exotismo e cobiça. Impossível resistir à tentação de degustá-lo” (COSTA, 2008, p. 26). O canibalismo sertanejo de “Vidas Secas” soma lições ordinariamente pesadas, o peso filtrado pelo desejo de deglutição, devorar a morte sem encargo de valor. Ao mesmo tempo, a vida amarga reguladora dos sacrifícios coloca em embaite a família sertaneja que caminha assombrada por seus fardos e maldições.

O andarilho-sertanejo enfrenta a morte! A morte é a possibilidade de viver no outro e vingar a dura vida do sertão. O sertanejo e a morte caminham juntos, pois, de morte o sertão é cercado, e não temer a morte em solos áridos é estar livre do conformismo. A morte em glória entoa o sertanejo e o “seu canto heróico ou desafiador vem acompanhado de um profundo desprezo pela morte” (COSTA, 2008, p. 41).

Nasce o sol de uma nova manhã e o inimigo a ser devorado regozija mais um dia e na espera da devoração retorna a seu caminho pensando na grandiosidade do ato, o valor de ter sua glória banqueteadada em favor de um festim coletivo. O sol do sertão enceta a morbidez da planície seca e faz o sertanejo enfrentar o inimigo na esperança de vencê-lo por mais um dia. A devoração afasta as memórias do cárcere colonizador (Colombo ou Soldado Amarelo), a liberdade da prisão tece andarilhos capazes de dançar a morte no rumor canibal. O festim canibal vai começar! “Corpos mutilados, cozidos ou assados, em festins comemorativos; expressões vorazes que se deleitam sobre a carne fresca e cobiçada de seu próximo ou irmão” (COSTA, 2008, p. 25) do seu próximo caminho. O corpo do outro começa a ser devorado: às mulheres, entranhas, carne da cabeça, órgãos genitais, miolos e línguas; aos homens, partes de “vigor físico e sabedoria” (COSTA, 2008, p. 41), e o que ainda pode ser devorado, dê às crianças. A devoração está cumprida! É tempo de acolher e refutar as forças do outro e viver a vingança como transfiguração para continuar caminhando.

O sol iluminava a manhã e “fazia tempo que não viam sombra” (RAMOS, 2008, p. 4), mesmo sem sombra continuava a peregrinar no solo árido, a família ansiava uma lua nova, outra surpresa, a chuva! A chuva como possibilidade de viver no sertão. Todavia, enquanto a chuva não chegara ao sertão, caminhavam para longe da seca, seus “calcanhares, duros como cascos, gretavam-se e sangravam” (RAMOS, 2008, p. 4). A vida os provava duramente, a fome sempre companheira os movia em busca do novo, “num cotovelo do caminho avistou um canto de cerca, encheu-o a esperança de achar comida, sentiu desejo de cantar” (RAMOS, 2008, p. 4). O encontro gerou esperança no coração sertanejo, queria cantar a leveza da vida, agora não importara o peso das angústias. A vida do andarilho-sertanejo repousaria na devoração, por um instante.

A visão de Fabiano repousou em uma fazenda abandonada. Longe de colonizar, queria habitar aquela terra, mas não seria Fabiano dono de tal terra, fadado estava a cuidar o que era do outro. Os viajantes-colonizadores aportam em terra desconhecida, pois se perderam na força da água e foram arremessados ao novo mundo. O novo mundo começou a explorar na tentativa de exercer seu po-

der e dominação sobre o outro e sobre a terra do outro, encantados pela surpresa os canibais teceram aproximações. O contato com o viajante estrangeiro gerou estranhamento. O estranhamento do viajante pautou-se na sua visão de dogma e no seu impulso civilizatório. O viajante enseja em seu pensamento: “Urge domesticá-los” (COSTA, 2008, p. 28) oferece-lhes o ideal do colonizar para apagar as “atrocidades” pagãs e ensina-lhes a esquecer seu instinto primitivo e seguir a ordem da “normalidade” estrangeira e assim para o colonizador: “Urge exorcizá-los” (COSTA, 2008, p. 28), retirar seus ritos no intuito de instituir uma nova ordem dominadora da cultura.

“A leitura reconhece seus sabores” (SKLIAR, 2004, p. 70). Ao devorar os sabores o andarilho acolhe as sensações a cada singularidade gustativa e revigora a alegria inocente de sua alma. O andarilho está em constante devir, um devir-criança que está em criar novos horizontes, singularidades, leveza e liberdade. A criação-alegre das formas, dos sentidos, da moral e do prazer. O corpo reage a cada deglutição em um prazer que explode de mordida a mordida, de página a página. Ao devorar, o andarilho-sertanejo cria sentidos, com alegria e esquecimento. “E não teremos experimentado o sabor de uma criação-alegre enquanto vivermos à sombra da atribuição de valores estabelecidos, enquanto não revigorarmos a educação (leitura) que se faz por desgosto, obrigação e apatia” (COSTA, 2008, p. 20). E não teremos apetite enquanto a leitura for mera reprodução de um ideal comum. Nada de ler sem devoração! Nada de ler sem profundidade ou cumes, “enquanto não abdicarmos de uma “vontade que quer o nada” em favor de um desejo que nos faz viver” (COSTA, 2008, p. 20). A leitura será um sepulcro fechado sem renovação, uma cópia do presente e presa à sua “autossuficiência”. Basta!

Conclusão

A devoração da leitura dança a leveza no desprendimento do corpo e do espírito, da morada e da certeza. Fabiano, o andarilho, observara o verde sertão desaparecer e “pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato” (RAMOS, 2008, p. 65), a hora de caminhar se reiniciava. Nasce outro andarilho, no ímpeto

de um novo mundo, dentro dos seus próprios desejos de devoração ao outro, destarte, sempre há de nascer outro de outro. O andarilho contraiu o rosto, um sorriso leve nasceu enquanto lia, era a leitura o abraço fraternal do livro ao seu espírito de liberdade. O livro era o banquete da devoração! Leia e devore! Na leitura sentiu que não era mais aquele que abriu o livro no enceto de sua caminhada, era outro andarilho, disposto a ter a leitura enquanto sobrevivência, sendo assim, capaz de afastar-se do sertão e reconhecer novas veredas.

O andarilho-sertanejo reconhece o sinal da seca. Quando a chuva cessa no sertão, é tempo de abandonar sua morada e seguir rumo ao desconhecido. O tambor começa a tocar e a lua nova surgiu no céu. Na brasa do fogo, as lenhas estão a crepitar, chegou a hora da devoração! Traga o alimento! Na lembrança do andarilho, tal ritual é latente, agora andarilho é o devorador, todavia, logo será o inimigo (guerreiro da vingança), a morte não teme, uma vez que a partir dela abraçará a liberdade de sua criação.

A melodia sertaneja do leitor canibal toca o andarilho e em seu íntimo quer pousar na ruminação, o momento de acolher e refutar a caminhada. O inimigo acolheu a possibilidade de viver novamente na vingança do andarilho, o outro a saborear suas conquistas, seu passado, o presente e o seu caminho por vir. O sertanejo decidiu caminhar em busca do sul, “chegariam a uma terra distante, esqueceriam a catinga onde havia montes baixos, cascalhos, rios secos, espinho, urubus, bichos morrendo, gente morrendo” (RAMOS, 2008, p. 68), esqueceria o solo castigado e sairia a ler o mundo em sua surpresa, os meninos iriam à escola, Sinhá Vitória poderia ter a cama tão sonhada, talvez tudo isso pudesse ser um sonho, mas a leitura canibal é um caminhar rumo ao desconhecido, em que tudo pode se vivenciar pela imaginação. Assim sendo, leitor-canibal, caminhe e devore. É hora de ler o mundo com devoração! A caminhada do andarilho se concluiu momentaneamente, nessa jornada se aprendeu que a leitura é uma atividade de formação a lentidão e ruminação. Desta forma, se aliar com a devoração para continuar a criar novos caminhos, e novos sentidos a literatura, a educação e ao mundo.

Referências

COSTA, Gilcilene Dias. **Trilogia antropofágica** [a educação como devoração]. 2008. 190f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2003.

_____. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução e notas: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradução: Adail Sobral... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2014.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Amanda Karina Correa da Silva

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Baião, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: silva.amanda1766@gmail.com

Ana Carolina Lopes Medeiros

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC/UFPa. E-mail: anacarolinalopesmedeiros@gmail.com

Anáira Ramos Gomes

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: anairaramos19@gmail.com

Andreza Prazeres Gaia

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC-Interior/UFPa. E-mail: andreza.gaia333@gmail.com

Antônio Cleber Santana Alves

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, Núcleo Universitário Sérgio Maneschy, Polo de Mocajuba, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: cleber.santana8@gmail.com

Arinaldo Valente da Silva

Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: arinaldovalente03@gmail.com

Benedita Alho da Silva

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. Bolsista.
E-mail: silvabenedita78@yahoo.com

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Doutora em Linguística (UFC). Professora da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa. E-mail: bmsocorrocamos@gmail.com

Brayna Conceição dos Santos Cardoso

Doutorado em Linguística (UFPA). Professora adjunta da Universidade do Estado do Pará. E-mail: brayna.cardoso@gmail.com

Camila Cristina Caldas

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: mylla13cristina@hotmail.com

Cintia Gonçalves Miranda

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: cinthyamiranda125@gmail.com

Danieli Dutra Corrêa Almeida

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: dani22dutra@gmail.com

Darleyson Wesley da Mata Teles

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: darleyson.teles08@gmail.com

Elvis Valente Cavalcante

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Núcleo Universitário Sérgio Maneschy, Polo de Mocajuba, da Universidade Federal do Pará. E-mail: elvisvalente22@gmail.com

Emerson Deni dos Santos N. Junior

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: emersonsantosdeni@gmail.com

Érica do Socorro Barbosa Reis

Mestra em Estudos de Linguagem (UFF). E-mail: ericareis.reis@gmail.com

Erick Junior Mendes Lopes

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: sanbyakuranjunior@gmail.com

Felipe Mendes Viana

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Núcleo Universitário Sérgio Maneschy, Polo de Mocajuba, da Universidade Federal do Pará.

E-mail: felipmendes437@gmail.com

Franciane Moreira Serrão

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: ciane_serrão@hotmail.com

Gilcilene Dias da Costa

Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. E-mail: gilcilene@ufpa.br

Gleydson Tenório Lopes

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: gleydsontenório17@gmail.com

Guardina Barbosa Neta

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: guardinabarbosa@hotmail.com

Guilherme Pereira Coelho

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.

E-mail: E-mail – guiloume81@gmail.com

Hellen Beatriz Barbosa Tavares

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: hellenbarbosa1708@gmail.com

Hoendes Correia Vieira

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Baião, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: hoendescorreia@gmail.com

Holdamir M. Gomes

Mestrando em Geografia (UEPA). E-mail: hdamirmg@gmail.com

Igor Lopes Carvalho

Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: igorlopescarvalho023@gmail.com

Ivone dos Santos Veloso

Doutora em Estudos Literários (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa. E-mail: ivonevel@ufpa.br

Izabel Cristina da Silva Padinha

Professora da Rede Municipal de Cametá. Pós-Graduação em Educação e Cultura (UFPA-Cametá). Integrante do grupo GEPEES (UFPA-Campus Cametá).
E-mail: cristinapadinha@yahoo.com.br

Jaiane de Oliveira Sousa

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Baião, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: jaianeoli@gmail.com

Jeisimar Conceição Lopes

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Baião, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: jeiselopes66@gmail.com

Jessé Pinto Campos

Doutorando em Educação (PGEDA/UFPA). Mestre em Educação (PPGEDUC/UFPA). Graduado em Letras – Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa Anarkhos. E-mail: jessecampos@gmail.com

Jorgiana Brito da Silva

Estudante do Curso de especialização em Libras e Metodologia de Ensino para Alunos Surdos (UFPA-Cametá). Integrante do grupo GEPEES (UFPA-Campus Cametá). E-mail: jorgianasb@hotmail.com

José Antônio Portilho Baia

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-
juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Univer-
sidade Federal do Pará. E-mail: baiaportilho6@gmail.com

Larissa Cristina Oliveira da Silva

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-
juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Univer-
sidade Federal do Pará. E-mail: silva.ls464@gmail.com

Layane de Melo Paula da Costa

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-
juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Univer-
sidade Federal do Pará. E-mail: layanepaula52@gmail.com

Liliane Monteiro Viana

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus
Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: liahvyanna@gmail.com

Luiz Fernando Siqueira Muniz

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus
Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: apenasmuniz@gmail.com

Maiara Meireles de Oliveira

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Baião,
Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: maiarahannah1e@gmail.com

Maicon Jhordan

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Baião,
Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.
E-mail: maicomjhordanlisboa@gmail.com

Maria Eduarda dos Santos Bacha

Estudante do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa do Núcleo Uni-
versitário de Moca-juba Sergio Maneschy, Campus Universitário do Tocantins/
Cametá-UFGA. E-mail: mariaeduardadossantosbacha@gmail.com

Maria Francisca da Silva Lobato

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Moca-
juba Sergio Maneschy, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Univer-
sidade Federal do Pará. E-mail: franciscalopes048@gmail.com

Maria Matilde da Silva e Silva

Especialista em Linguagem, Cultura e Formação Docente (UFRA). Professora SEMED, de Tomé-Açu. E-mail: matildemss@hotmail.com

Maria Sebastiana da Silva Costa

Doutorado em Linguística pela UFPA, professora adjunta da UFRA. E-mail: maria.costa@ufra.edu.br

Mariane Daysa de Castro Gomes

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC-Interior. E-mail: mariane.daysa@gmail.com

Mateus Caldas Machado

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Núcleo Universitário Sérgio Maneschy, Polo de Mocajuba, da Universidade Federal do Pará. E-mail: mateuscaldas96@gmail.com

Nayla Martins Silva Pinheiro

Estudante do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa do Núcleo Universitário de Mocajuba Sergio Maneschy, Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. E-mail: naylapmartins@gmail.com

Nilza Maria Viana Cardoso

Estudante do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa do Núcleo Universitário de Mocajuba Sergio Maneschy, Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. E-mail: nilzawanzeler@hotmail.com

Ocidelma Barroso de Souza

Estudante do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa do Núcleo Universitário de Mocajuba Sergio Maneschy, Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. E-mail: ocidelmafigueredo@yahoo.com.br

Osmaiana de Oliveira Ramos

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: mayabela205@gmail.com

Osni Pereira Moraes

Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: osni.moraes222@gmail.com

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Doutora em Linguística (UFC). Professora da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. E-mail: raqmaria@ufpa.br

Robson Borges Rua

Doutor em Letras Vernáculas (UFRJ). E-mail: robson.rua.ufpa@gmail.com

Sérgio Farias Pereira

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Polo Baião, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: fariassergio605@gmail.com

Simonette Queiroz Campos

Especialista em Literatura e Leitura pela Universidade Federal do Pará. E-mail: symonet01@yahoo.com.br

Vitória Manuelle Ribeiro Cruz

Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Universitário de Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: vitoriaribeiro1316@gmail.com

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo

Doutora em Letras (UFPA). Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: wanubyacampelo@gmail.com

Esta obra resulta dos trabalhos apresentados no
**IV Seminário de Estudos Linguísticos e
Literários de Mocajuba – IV SELLM.**

Este evento é uma iniciativa dos acadêmicos
do curso de Letras – Língua Portuguesa do
Polo Universitário Sérgio Maneschy, vinculado à
Faculdade de Linguagem do Campus
Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS),
da Universidade Federal do Pará (UFPA).



Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Polo Universitário Sérgio Maneschy
Mocajuba



Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cametá-UFPA

ISBN 658814007-X

