



ANAIIS

EBOOK

Volume 2

**ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS**

REALIZAÇÃO:



EPUL

PATROCÍNIO:



APOIO:



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EDITOR: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

ORGANIZADORES

Dr. Sidney da Silva Facundes

Presidente da comissão organizadora

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dr. Thomas Massao Fairchild

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dr^a. Ivânia Neves

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dr^a. Marília Fernanda Pereira de Freitas

Docente do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa

Ma. Bruna Fernanda Soares de Lima Padovani

Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Belém
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho
Reitor

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Vice-Reitor

Prof. Dr. Edmar Tavares da Costa
Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Prof. Dr. Rômulo Simões Angélica
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Nelson José de Souza Júnior
Pró-Reitoria de Extensão

João Cauby de Almeida Júnior
Pró-Reitoria de Administração

Karla Andreza Duarte Pinheiro de Miranda
Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Raquel Trindade Borges
Pró-Reitoria de Planejamento

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
Dr. Otacílio Amaral Filho Diretor Geral
Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Dra. Tânia Maria Pereira Sarmento-Pantoja
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dr. Sidney da Silva Facundes
Vice-Coodenador do Programa de Pós-Graduação em Letras



**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Congresso de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (11.: 2016: Belém, PA)

E-book do V Congresso de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia / Organização, Sidney da Silva Fagundes, et al. - Belém : Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPA, 2016.
732 p. : il.

Evento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA.
Inclui bibliografias.
ISBN: 978-85-67747-09-5.
Disponível em: <http://www.ciella.com.br/>

1. Educação superior - Congressos. 2. Linguística - Congressos. 3. Literatura - Congressos. 4. Língua portuguesa – Congressos. I. Pantoja, Sidney Fagundes et al, org. II. Título.

CDD-22. ed. 379.177





Apresentação

É uma honra apresentarmos os trabalhos que fizeram parte do V Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (V CIELLA). Como demonstram os artigos incluídos nos dois volumes da área de estudos linguísticos (além de dois outros volumes que concentram a área de estudos literários), o V CIELLA foi maior e mais diverso que suas edições anteriores. Nem por isso, no entanto, a qualidade diminuiu. Ao contrário, como demonstram os artigos aqui representados, e confirmam os vários comentários da maioria dos participantes do evento, o V CIELLA foi um sucesso! Foram 487 comunicadores, 185 ouvintes inscritos, 27 convidados nacionais, 05 convidados internacionais e 18 mesas-redondas. Os trabalhos apresentados incluíram muitos dos mais diversos temas das subáreas dos estudos linguísticos, desde as várias modalidades de ensino do português, de línguas estrangeiras, diferentes abordagens teórico-metodológicas de análise do português, de línguas indígenas, a LIBRAS.

Em função dessa diversidade de temas abordados nos artigos, é difícil decidir como agrupá-los, especialmente, quando eles variam tanto em relação aos temas quanto aos domínios teórico-metodológicos, bem como às subdisciplinas da linguística a que se vinculam. Qualquer forma de escolha por uma sequenciação dos artigos implicava também o provável cometimento de alguma arbitrariedade. Assumindo, então, esse risco, a escolha foi por incluir no primeiro volume os trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem do português e a estudos pragmático-discursivos também do português brasileiro; já no segundo volume, estão os artigos que tratam de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou de línguas indígenas, descrição e análise gramatical ou fonético-fonológica do português, suas variantes, de LIBRAS e das línguas indígenas.

Seja pela participação de nomes renomados da linguística mundial, seja pelas contribuições de professores, pesquisadores, pós-graduandos ou graduandos de Belém, das cidades vizinhas, de outras cidades do Brasil e do exterior, o V CIELLA serviu para estabelecer-se em definitivo como o principal evento acadêmico de LETRAS da região Norte do País organizado por um programa de pós-graduação em Letras.

Agradecemos aos participantes que contribuíram para a construção dessa edição do evento e para a elaboração destes Anais, e desejamos ao leitor uma leitura agradável e produtiva.

Belém, 02 de agosto de 2017.

Sumário

PRACTICAL PHONOLOGY FOR TEACHING AMERICAN ENGLISH PRONUNCIATION TO BRAZILIAN LEARNERS	14
Ana Fabíola Ramos Moreira (FIBRA)	
ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE: LITERATURA, LÉXICO E INTERCULTURALIDADE	28
Ana Cláudia Melo Soares (UFPA) Orientador Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida (UFPA)	
PROYECTO DE EXTENSIÓN: LA AUTONOMIA DEL PROFESOR/BECARIO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE ELE PARA ALUMNOS EN VULNERABILIDAD SOCIAL	42
Brenna Evelyn Soares Pereira (UFPA) Rita de Cássia Paiva (UFPA)	
GUAMÁ BILINGÜE SOBRE LA PERSPECTIVA DE LA LITERACIDAD CRÍTICA	51
Érica de Jesus Farias Ferreira (UFPA) Orientadora: Larissa Gabriela Souza Almeida (UFPA)	
¡SE LOS TRAGÓ LA SELVA (DE LA TRADUCCIÓN)!: CRÍTICA LITERÁRIA NA TRADUÇÃO DE MAGIAS Y CANCIONES DE RÓGER RUMRILL PARA O PORTUGUÊS	59
Ivan Pereira de Souza UFPA/UFSC	
ANÁLISE DE ERROS E A SUA RELEVÂNCIA PARA O APRENDIZADO DO INGLÊS: POR UMA VISÃO DO ERRO COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO	75
Josane Daniela Freitas Pinto (USP/UEPA) Orientadora: Prof ^a Dr ^a Zilda Gaspar Oliveira de Aquino	
A IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA COMUNIDADE CARENTE DE BELÉM/PARÁ	87
Jorge Mariano Costa Corrêa (UFPA) Douglas Lima de Brito (UFPA)	
ATIVIDADES EM UM CENTRO DE AUTOACESSO COMO RECURSO PARA FOMENTAR A AUTONOMIA	98
Kleitton de Souza Borges (UFPA) Suzany da Rosa Almeida (CCBEU)	
REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA COLEÇÃO ENLACES	107
Larissa Gabriela Souza Almeida (IFPA) Orientadora: Rita de Cássia Paiva (UFPA)	

ESTUDOS DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS SOB A PERSPECTIVA SÓCIODINÂMICA	116
Luiza Moreno Carvalho (UFPA)	
O ENSINO DA CULTURA HISPANA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA	129
Marcio Gomes dos Reis (UFPA)	
O IMPACTO DA LÍNGUA MATERNA NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL EM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	136
Michelle Neiva de Mello (UFPA)	
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE DESDE UMA PERSPECTIVA SOCIAL EM PROJETOS DE EXTENSÃO	146
Samila Peixoto dos Santos (UFPA)	
Orientadora: Prof. ^a M.Sc. Rita de Cássia Paiva (UFPA)	
TIC E APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFPA	155
Sônia Lumi Niwa (UFPA)	
SELF-ACCESS CENTERS AS A TEACHING RESOURCE TO PROMOTE AUTONOMY	167
Tathiany Abreu da Silva (UFPA)	
Walkyria Magno e Silva (UFPA)	
O DESTINO DO LIVRO DIDÁTICO DEPOIS DO USO	181
Douglas Lima de Brito (UFPA)	
BASE DE APOIO À APRENDIZAGEM AUTÔNOMA: IMPACTO NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA	188
Jean Roberto Luz da Silva (UFPA)	
Rayssa Caldas Moraes (UFPA)	
DESVOZAMENTO VOCÁLICO: UM LEVANTAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE O FENÔMENO	199
Giselda da Rocha Fagundes (UFPA)	
O ENFRAQUECIMENTO DAS FRICATIVAS NA FALA MANAUARA RETRATADO NA PÁGINA TAL QUAL DUBLAGENS	210
Kamilla Oliveira do Amaral (UEA)	
Valteir Martins (UEA)	
MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE A MONOTONGAÇÃO E O APAGAMENTO DO [R] NO ENSINO MÉDIO	222
Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva (UFAM)	
ENTOAÇÃO DAS FRASES DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS TOTAIS: RESULTADO DA PESQUISA EM MAUÉS-AM	236

Suzana do Espírito Santo Barros (UNIFAP)

A VARIEDADE LINGÜÍSTICA BELENENSE: UM ESTUDO PROSÓDICO COM BASE NO CORPUS AMPER-NORTE 246

Brayna Conceição dos Santos Cardoso (PPGL/UFPA)
Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA/CNPQ)

MAPEAMENTO GEOSOCIOLINGÜÍSTICO DO LÉXICO DO PORTUGUÊS FALADO EM TERRAS INDÍGENAS DO ESTADO PARÁ: UM ESTUDO NAS TERRAS INDÍGENAS ASURINÍ DO XINGU, ARAWETÉ IGARAPÉ IPIXUNA E PARAKANÃ 260

Fábio Luidy de Oliveira Alves (UFPA)

A VARIAÇÃO DAS FORMAS DE TRATAMENTO NOMINAIS MANO (A) , AMIGA (MIGA), AMOR E QUERIDO (A) NO PORTUGUÊS FALADO ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DO CAMPUS DO TOCANTINS/CAMETÁ-PA 269

Kéttelen Brito (UFPA)
Josenyr Santos (UFPA)
Raquel Costa (UFPA)

A INVESTIGAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA COMO MECANISMO DE CONSCIENTIZAÇÃO ACERCA DAS VARIEDADES DA LÍNGUA: UM ESTUDO DOS CONECTORES E, AÍ, ENTÃO E PORTANTO 282

Maraísa Damiana Soares Alves (UFRN)
Juzelly Fernandes Barreto Moreira (UFRN)

O PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DOS WAJÁPI: O USO DAS LÍNGUAS WAJÁPI E PORTUGUESA NOS DOMÍNIOS SOCIAIS 295

Maria Doraci Guedes Rodrigues (UFPA)
Abdelhak Razky (UNB)

FALAR ERRADO OU INADEQUADO? UMA ANÁLISE SOBRE A VARIEDADE LINGÜÍSTICA PADRÃO E NÃO PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA 308

Maria Janelma de Leão Medeiros (UEPA)
Orientadora: Robervania de Lima Sá Silva (UEPA)

UMA ANÁLISE ENTOACIONAL DE SENTENÇAS AFIRMATIVAS E INTERROGATIVAS DA VARIEDADE LINGÜÍSTICA DE MOCAJUBA 322

Maria Sebastiana da Silva Costa (SEMED/Cametá)
Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA/CNPq)

TU, VOCÊ E O(A) SENHOR(A) NA FUNÇÃO DE SUJEITO NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ – ESTADO DO PARÁ 335

Raquel Maria da Silva Costa (UFPA/UFC)

O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO PARCIAL EM ARIRAMBA 350

Rayenna Reis Castro (UFPA)
Jair Francisco Cecim da Silva (UFPA)

VARIAÇÃO LEXICAL DO PORTUGUÊS FALADO NO AMAPÁ 363

Romário Duarte Sanches (UFPA)

ANÁLISE INICIAL DAS CONSTRUÇÕES ESTATIVAS E TRAÇO DE CONTROLE EM PARESI 375

Amanda Medeiros Costa de Mesquita (UFPA)

Ana Paula Barros Brandão (UFPA)

CONCORDÂNCIA NA LÍNGUA WAYORO (TUPI) 386

Antônia Fernanda de Souza Nogueira (USP/UFPA)

Orientadora: Luciana Storto (USP)

UMA ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE O FENÔMENO DE HARMONIA NASAL EM LÍNGUAS DO RAMO I DA FAMÍLIA TUPÍ-GUARANÍ 397

Camille Cardoso Miranda (UFPA)

Orientador: Prof.^a Dr.^a Gessiane Lobato Picanço (UFPA)

ALGUNS ASPECTOS FONOLÓGICOS E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DA ESCRITA EM APURINÃ (ARUÁK) 409

Carla Daniele Nascimento da Costa (UFPA)

Sidney da Silva Facundes (UFPA)

TERMOS DE PARENTESCO EM APURINÃ 420

Rayssa Rodrigues da Silva (UFPA)

Orientador: Prof. Dr. Sidiney da Silva Facundes (UFPA)

A POSSE EM APURINÃ: DESCRIÇÃO DE CONSTRUÇÕES ATRIBUTIVAS E PREDICATIVAS 428

Marília Fernanda Pereira de Freitas (UFPA)

Sidney da Silva Facundes (UFPA)

INFLUÊNCIA DO CONTATO CULTURAL NA DINÂMICA DO LÉXICO DA FAUNA EMPREGADO POR ÍNDIOS TEMBÉ DA REGIÃO DO GURUPÍ 441

Eliene Rosa Chaves (UFPA)

Tabita Fernandes da Silva (UFPA)

LÍNGUA KRAHÔ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA 452

Francisca Martim Cavalcante (UFT)

ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DA LÍNGUA (JÊ) KRAHÔ 462

Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA CAUSATIVIDADE EM UM GRUPO DE LÍNGUAS PANO 473

Wesley Nascimento dos Santos (IEL/UNICAMP)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO FONOLÓGICO DE NASALIZAÇÃO NAS LÍNGUAS DA FAMÍLIA PANO 486

Giovanna Milhomem Silva (G/UFG)

Gláucia Vieira Cândido (D/UFG)

DESCRIÇÃO SEMÂNTICA E MORFOSSINTÁTICA DE NOMES CONTÁVEIS EM PARKATÊJÊ	497
Ingryd Moraes de Moraes (UFPA) Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)	
ASPECTOS DO GLOSSÁRIO DAS PLANTAS MEDICINAIS EM PARKATÊJÊ	505
Jaqueline de Andrade Reis (UFPA) Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)	
EVENTOS DO MOVIMENTO NA LÍNGUA DÂW (AM)	519
Karolin Obert (USP) Orientadora: Profa. Luciana R. Storto (USP)	
PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS EM TOADAS DE BOI BUMBÁ	531
Maria Celeste de Souza Cardoso (UEA)	
ANÁLISE FONÉTICA DAS VOGAIS ORAIS DO WAJÃPI	545
Natali Nóbrega de Abreu (PET/UFPA) Orientadora: Gessiane Picanço (CNPQ/UFPA)	
ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA LÍNGUA TAPAYUNA (JÊ)	553
Nayara Camargo	
ESTUDOS SOBRE A PALAVRA FONOLÓGICA NA LÍNGUA POLISSINTÉTICA LATUNDÊ (NAMBIKWÁRA DO NORTE)	568
Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE) Rafaela Cunha Costa (UFPE) Stella Telles (UFPE)	
O COMPORTAMENTO DOS GLIDES NA LÍNGUA KRAHÔ	581
Raquel Palmeira de Oliveira (UFT) Francisco Edviges Albuquerque (UFT)	
MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO KRAHÔ: UMA PRODUÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL	587
Ana Beatriz Sena da Silva (UFT) Francisco Edviges Albuquerque (UFT)	
ASPECTO LINGÜÍSTICO KARAJÁ – XAMBIOÁ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	599
Adriano Dias Gomes Karajá (UFT) Francisco Edviges Albuquerque (UFT)	
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS LOCAIS PARA REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS	609
Jeanne Barros de Barros (UFPA)	

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE CAPACITAÇÃO AO CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS 621

Simara de Sousa Muniz
Francisco Edviges Albuquerque

SUBSÍDIOS DA LINGUAGEM CORPORAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ 634

Francinaldo Freitas Leite (UFT)
Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

ENSINO DE LÍNGUAS EM ESCOLAS GALIBI-MARWORNO E KARIPUNA PELA PERSPECTIVA DE ALUNOS PIBID 644

AMANDA DA COSTA CARVALHO (UNIFAP)

PESQUISA DE CAMPO – PRODUÇÃO ACADÊMICA E RETORNO À COMUNIDADE 657

Prof^a. Dr^a. Leopoldina Araújo (UFPA – SEDUC/PA)

O CURRÍCULO INTERCULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE CONCEITUAL 666

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO)
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

REFLEXÕES À LUZ DA SOCIOLINGÜÍSTICA SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO INDÍGENA MUNDURUKU: A REALIDADE DOS ÍNDIOS DA REGIÃO DO ALTO TAPAJÓS 676

Regina Maria Cruz Figueira (UFAM)
Solano da Silva Guerreiro (UFAM)

A CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE DO PROFESSOR INDÍGENA APINAYÉ NA PERSPECTIVA ESCOLAR 690

Victor Fernandes Borges (UFT)
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

LÍNGUA E ESPAÇO GEOGRÁFICO: UMA ANÁLISE SOBRE A CORRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E TERRITÓRIO KRAHÔ 702

Alisson Almeida dos Santos (UFT)
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO *HONESTUM* ESTÓICO PARA A FORMAÇÃO DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO DO POVO KRAHÔ 712

Danielle Mastelari Levorato (UFT)
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

O ESTADO DA ARTE DA FRASEOLOGIA 724

Davi Pereira de Souza (UFPA)

ESTUDOS FRASEOLÓGICOS E SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA 738



Carlene Nunes Salvador
Abdelhak Razky

PRACTICAL PHONOLOGY FOR TEACHING AMERICAN ENGLISH PRONUNCIATION TO BRAZILIAN LEARNERS

Ana Fabíola Ramos Moreira (FIBRA)¹

ABSTRACT: One of the factors which can improve the speaking production in a foreign language is good and appropriate pronunciation. Therefore, this article aims at providing practical solutions in teaching American English Pronunciation, using Phonological view as the main grounding for the methods and activities. Besides, it illustrates different options which are also effective in pronunciation teaching. Through a research made with one Brazilian and three American teachers, it is selected a variety of pronunciation problems produced by Brazilians learners from EFL (English as a Foreign Language) classes which affects directly the intelligibility in oral communication, in addition, it reflects about the methods and techniques applied by the teachers interviewed. Finally, it promotes how to apply the International Phonetic Alphabet in teaching and how it can contribute to pronunciation learning and teaching of English language in Brazilian context.

KEYWORDS: Teaching. Pronunciation, English. Phonology. Phonetics.

RESUMO: Um dos fatores que podem contribuir positivamente na produção oral de uma língua estrangeira é uma boa e apropriada pronúncia. Por isso, este artigo busca prover soluções práticas no ensino de pronúncia do Inglês Americano, baseando-se na visão fonológica como principal alicerce para possíveis métodos e atividades. Além disso, este trabalho demonstra diferentes opções que também podem ser eficazes no ensino de pronúncia. Através de pesquisa feita com 3 professores americanos e um brasileiro, uma variedade de problemas de pronúncia produzida por aprendentes brasileiros de turmas de EFL (em português, Inglês como língua estrangeira) é selecionada e através destas é demonstrado como os erros de pronúncia afetam diretamente o que se pode compreender na produção oral. Além dos erros de pronúncia, há uma reflexão acerca dos métodos e técnicas aplicados pelos professores entrevistados. E para concluir, demonstra-se como a aplicação do Alfabeto Fonético Internacional(IPA) pode contribuir de forma efetiva no ensino/aprendizado de pronúncia da língua inglesa no contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Pronúncia. Inglês. Fonologia.Fonética.

INTRODUCTION

¹ fabi_moreira.02@hotmail.com

This article presents practical activities, methods and techniques in teaching pronunciation which can improve Brazilian learners' performance when speaking English language. Each of them is based on learners' pronunciation difficulties and the implication of the mother tongue, Brazilian Portuguese language, which were extracted in a qualitative research about pronunciation teaching with three American English teachers and one EFL Brazilian teacher.

These teachers responded to a questionnaire with five questions about their own thoughts about teaching pronunciation, the most frequent errors of their Brazilian students, their opinion about the use of the IPA in teaching pronunciation and, finally, what is the role of good pronunciation in oral communication. Its goal is to guide English teachers in pronunciation teaching, using Phonology as the great grounding to comprehend, reflect and to teach using different options the English pronunciation. Among the techniques, it demonstrates how to use the International Phonetic Alphabet – IPA in a range of ways to involve students in pronunciation learning of the segmental level of the language, the sounds.

THE RESEARCH

The Research was conducted by asking four English teachers to reflect about their own pronunciation teaching skills and their students' mispronunciation. In order to comprehend and examine carefully each answer, It is necessary to know each teacher's background in English teaching. In sum, Teacher 1 (female, USA) has a Bachelor's degree in Secondary Education, in English and minor in Spanish. She has been teaching English for nonnative speakers for 8 years. Teacher 2 (male, USA) has a Bachelor's degree in Psychology and Communication and he has been teaching English for 5 years. Teacher 3 (male, USA) has been teaching English for 5 years, and he does not have any graduation in the Education field. Finally, Teacher 4 (female, Brazil/Pará) has her undergraduate degree in 'Letras-Língua Inglesa' and has been teaching English for seven years.

As it was mentioned before, some of their information is valuable to analyze. Teachers 1, 2 and 3, for instance, have not only the point of view of native listeners. They

are able to detect mispronunciation with accuracy and also can evaluate the clarity of their students' speech.

The Brazilian teacher has the point of view of teacher and learner at the same time, because she also had her own experience as English learner.

Another point related to the teachers is the background of knowledge they have on phonology and teaching itself. Some of them are neither specialized in EFL nor ESL, and are solely able to teach using their own studies and fluency as the tools for teaching. In relation to this, GILNER (s/d, p.104) affirms that:

Students cannot receive proper and adequate pronunciation instruction unless teachers possess the expertise and knowhow which allows them to anticipate and recognize problem areas, identify and impart relevant information, and design and implement appropriate instruction; in other words, teachers need grounding in the phonetic/phonological systems of both L1 and L2 as well as familiarity with teaching techniques.

It does not mean that a teacher without this grounding is unable to be successful as a teacher; however, the lack of it contributes to a gap in the process of teaching and learning pronunciation. This fact provokes a reflection of how phonology studies can add significantly to teaching pronunciation in theory and how it can be useful in practice.

The four teachers (hereafter T1, T2, T3 and T4) answered a questionnaire containing questions involving pronunciation and segmental knowledge of the English language. Below, the questions are presented with the answers selected in a general view of all the teachers interviewed.

QUESTION 1: Which methods, strategies or activities do you usually apply to teach pronunciation? Why?

All the teachers have in common the use of repetition as a method or strategy for pronunciation teaching. T1 used to draw a mouth, teeth and a tongue on the board and explore them in order to show how to articulate a certain phoneme. T2 uses association of similar words to practice pronunciation of a certain word - he selects a word that is familiar for the students and is similar to the one they have difficulties to pronounce, then, through

association of words they can approximate their pronunciation to the correct one. T3 practices pronunciation within conversational activities and believes correction of the errors is very important to achieve improvement. Finally, T4 uses phonetic symbols to teach phonemes not common for Brazilians. She also demonstrates the pronunciation of isolated sounds to help in the production of some words, and finally, she explores songs in activities to practice pronunciation.

QUESTION 2: What are the most frequent pronunciation errors produced by your Brazilian students? What do you use to help them to solve these errors in order they can improve their pronunciation?

It is in agreement among the teachers that the pronunciation of “th” sounds are quite hard for Brazilians and provoke errors in students’ speech. T1, T2 and T4 mention the pronunciation of regular past tense, “ed”, as a frequent error produced by their students. T1 and T2 mention the pronunciation of both “ch” and “sh” as also common mispronounced sounds. In addition, T4 cites the confusion between /i:/ and /ɪ/ and explains the use of one instead of the other and vice-versa can motivate mispronunciation of certain words. Finally, T1, T2 and T4 state that the spelling of the words in English has a great influence on mispronunciation of vowel sounds.

QUESTION 3: What do you think about the use of the IPA (International Phonetic Alphabet) to teach the sounds patterns of the language? Why?

T1 asserts the use of IPA is applied in her class solely to teach “th” sounds, however, she does not apply it in other situations. T2 does not have any previous knowledge of IPA. T3 thinks it is complicated to use it and it can be useful for students who really desire to go beyond on pronunciation. For T4, the IPA can be a valuable tool to teach the sound patterns of the language; she also asserts that the IPA clarifies the mechanisms of English language’s articulation.

QUESTION 4: Have you ever used the IPA to teach pronunciation? How was it?

T1 has already used it as a resource to achieve a certain goal in pronunciation and it works on this proposal, but she does not think it has to be taught in whole. T2 and T3 have never applied in their classes, while T4 uses phonetic symbols to illustrate the sound patterns of the language. She also applies the teaching of IPA to the students in order for them to be able to make transcriptions of words in English. In her opinion, it helps students to improve their pronunciation.

QUESTION 5: In your opinion, does good pronunciation have an important role in oral communication? Why?

T1 believes it is very important to be understood in a conversation, then, good pronunciation takes a great part in communication. T2 does not consider good pronunciation highly necessary in the process of fluency. According to T3, focus on vocabulary and grammar are more important than pronunciation. T4 states that good pronunciation is one of the features needed when communicating.

In the next pages, all the answers and students' pronunciation errors are discussed, analyzed according to each method mentioned in the questionnaire.

SOLUTIONS IN TEACHING PRONUNCIATION - ANALYSIS OF TEACHERS' PERSPECTIVES.

This section presents a review of pronunciation teaching methods and techniques which the four English teachers have shown in the questionnaire. The model of pronunciation teaching extracted from their answers corresponds to a common and widely strategy in this area. Their application can be useful in order to contribute to the effectiveness of learners' pronunciation improvement.

First of all, it is important to assume the differences among the teachers who have previous knowledge of Phonology and the ones who do not. Likewise, the commonalities of methods and techniques, as well, the pronunciation errors coincidences.

Teachers who do not present Phonology grounding (T2 and T3), use, as it was mentioned before, the repetition method to teach pronunciation. T2 adds the association of words as a technique which he applies in EFL classroom. T3 used to teach pronunciation during conversational activities. From their pronunciation teaching style, it can be extracted the Repetition method, the association of similar words and pronunciation instruction during conversation. Even if these methods are sufficiently useful in some circumstances, each might be developed and improved by Phonology, becoming more effectiveness.

T1 and T4 are teachers who already have studied both Phonetic and Phonology, and also use repetition method to teach pronunciation like T2 and T3. However, their views of pronunciation go beyond this method and they present other ways to use as applications in pronunciation teaching. The drawing of the mouth and some articulators (as tongue and teeth) made by T1 and the use of phonetic symbols to teach sounds patterns of the language used by T4, represents the use of Phonetics and Phonology theories in practical techniques for teaching pronunciation. Besides, a wide range and varieties of techniques when teaching pronunciation is available based, primarily, in Phonology, and some of them are presented as useful alternatives in teaching.

In relation to the knowledge of Phonology, it can be concluded that it is possible to apply it in practical activities, methods and techniques. In addition, it can be assumed that teaching pronunciation is not a limited branch of teaching, yet, it is a complex and large branch that can be explored in many ways.

MODELING AND REPEATING – COMMON TECHNIQUES IN PRONUNCIATION TEACHING

Repetition is a simple and easy method to apply in pronunciation teaching and learning. There is no need of an extent background at language teaching studies and also at Phonology to become able to use it as a practical method. The effort of the teacher is to demonstrate clear pronunciation and if the learners are improving through it.

The so-called repetition is the basis for two techniques suggested by Lewis (1992), the technique of modeling and the CIP work – Choral and Individual Pronunciation. Lewis presents the technique of modeling for pronunciation practice with a concern on how

teachers model words and sentence that might be difficult to pronounce. When teacher gives a model, he/she has to pronounce without distortion, i.e. teacher has to model the full value of a sound, instead of reducing its value (LEWIS, 1992, p. 66). Distortion usually results from speaking in a slow and exaggerated manner. It is not very useful to slow down the speech, “It is better to give students a model at natural speed, using natural pronunciation and, if necessary, repeat it several times, rather than slow down” (LEWIS, 1992, p. 66).

Lewis (1992) also suggests Choral pronunciation or CIP, which is a technique very similar to the repetition method used by the teachers interviewed. It consists of asking students to repeat certain sentences in choral, but with some rules for the teacher. When, teacher asks students to repeat, for instance, he/she might not speak with them simultaneously. It is also important to the teacher to move around the classroom when applying choral pronunciation because it provides a general evaluation of all the students mistakes, and after correct them. In his opinion, the technique is not only a tool to improve learners’ pronunciation skill, but it is useful to get the class attention after some activity, and to make the focus come back to the teacher (LEWIS, 1992, p. 67). The technique serves for those final proposes rather than pronunciation improvement because Lewis does not specify the great reasons to apply this technique in teaching pronunciation. It does not necessarily mean it cannot be used, however, it does not provide practical solutions for some pronunciation problems.

One point in favor of this technique is the work emphasis on the foreign articulation, Lewis asserts that “students need to repeat articulation practice several times in order to gain control over their pronunciation” (1992, p. 70). In addition, the author inserts interesting ideas for the application of the technique not only focusing on the repetition itself. During the repetition, teacher can stimulates the students to practice in a variety of ways the same sentence or word. The can speak in normal speed, whisper, then shout, etc. (1992, p. 70). This kind of choral use practices articulation and intonation at once. This way of working with repetition, can be found in the answer of T4 about method and techniques for teaching pronunciation (question 1).

Against this technique, Richards (2002) calls repetition as imitation drill, and argues that only learners with the aptitude for coping the pronunciation of the teacher are able to

improve through this technique. Differently, “for learners without ‘good ears’, drills make cause production to stabilize before reaching the target” (2002, p. 180). Thus, coping, imitating and, eventually, learning the target pronunciation do not achieve most numbers of learners. “For maximum effect, pronunciation/speech instruction must go far beyond imitation; it calls for a mix of practice activities” affirms Morley (1991, p. 505).

IMPROVING PRONUNCIATION SKILL– PHONOLOGY IN PRACTICE

Besides the repetition method, there is another solution used by T1 which be adopted successfully in EFL classes: the drawing of most important articulations on the board. It is not necessarily the drawing of the whole vocal tract, actually just the ones that are in use for a specific problematic sound. This technique could be called as diagram of the sounds articulation, and if the teachers have opportunity it would be interesting to print in relative size the diagrams of the difficult articulation.

In order to teach the articulation of /ð/ and /θ/, the diagrams might be the ideal technique to apply because there are no such sounds like these in Brazilian Portuguese language and the correct articulation of them is the key to not commit mistakes with words with ‘th’ sounds.

Harmer (2001, p. 184) affirms that demonstration of sounds articulation through drawings or diagrams are good ways to teach pronunciation of sounds which do not exist in learners’ first language.

If the teacher must follow the didactic material, the technique can be introduced in any lesson, yet, teacher should try to identify one where the target sounds are emphatically presented and can be used as samples words or sentences. It also important to not forget that learners must see the diagram of articulation, listen to the teacher’s pronunciation of the isolated sounds, words and then sentences and later, learners must repeat it, and eventually practice it in conversation guided by the teacher.

The application of the diagram can also be useful to teach the differences between /i:/and /ɪ/ and to relate them with similar articulation of Portuguese vowels.

For regular past tense ending sounds, the 'ed', teacher should demonstrate and stimulate the notion of voicing of vocal chords. It is an easy way of showing how to determine the correct sound to pronounce. And every learner is able to detect if it is a voiced or voiceless sound if they experiment placing their fingertips or the hand in the neck and produce the final sound of the verbs. Then, teacher just has to explain the rules for each category. As usual, learners may practice it through conversational activities using the past tense as topic.

Some simple tips extracted from Phonetics and Phonology can be used in practical techniques to teach pronunciation in the classroom. However, there is no need to cross the limit and teach some technical information of these fields such as each category of place (bilabial, interdental, etc) or manner of articulation (fricatives, plosives, etc) for example. These concepts are only interesting for teachers to know but, as T2 commented, there are some information that might confuse students and teacher as the guide must show the right way to follow.

IPA AS AN ALTERNATIVE IN TEACHING PRONUNCIATION

The phonemic transcription is not something so distant from the reality of English learners. The set of symbols found on phonemic chart based on the International Phonetic Alphabet are commonly used in majority of good dictionaries. Therefore, understand it in a basic level is useful for learners and for teachers as well. Lewis confirms it, stating that "any serious learner of English will need to learn a system of phonetic transcription, not in order to transcribe it, but in order to read pronunciation in a good dictionary" (1992, p. 71).

Other reason for learners to understand the function of the phonetic symbol is the fact that English is a language where sounds mismatch with the letters of written language. Whereas in some languages there is a correlation between sounds and spelling, English has an amount of mismatches which confuse almost every foreign learner. And Brazilians are included because their language has close correspondence of most sounds with the

letters in the written form. One of the problems that comes from this point, it is the confusing between the sounds /ʃ/ and /tʃ/. Both can be found in spelling as 'ch', and as in Brazilian Portuguese 'ch' exists and is commonly pronounced as /ʃ/, Brazilians learners tend to conventionalize /ʃ/ for every word with 'ch' they see, lacking the use of the sound /tʃ/ which can be the correct sound. With the use of IPA in teaching their differences, learners would be able to be more conscious about the use of each sound.

Harmer (2001) affirms that symbols can be used to teach learners as "it may make sense for them to be aware of the different phonemes, and the clearest way of promoting this awareness is to introduce the various symbols" (p.185).

Lewis (1992, p. 71) also agrees with the use of symbols to teach sounds patterns of the language, however, just a certain number of symbols, especially the ones that represent sounds that learners have constantly errors. This is an alternative for teachers who are afraid of applying such technique or are not confident of using it.

In order to apply the use of symbols in teaching pronunciation, Underhill (2005) created a special chart with symbols side by side separated by squares:

The phonemic chart by Adrian Underhill.

ɪ	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɔ:	ʌ
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Source: UNDERHILL, 2005, p. viii.

There is a variety of ways to use this chart in the classroom and Underhill (2005) suggests to place this chart on the wall, to be explored whenever necessary and also to make students familiar with it.

One activity that can be applied consists on pointing in the phonemic chart a specific phoneme that needs to be emphasized. However the use of the pointer can be more than an illustration of a certain sound. Underhill provides ideas to use the pointer dynamically. They are modes that stimulate learner-centered classes instead of teacher as the focus all the time.

The sequence of modes can varies with time and change to teacher control to learner control and vice-versa in a dynamic pace. The chart is not only to be used to demonstrate isolated sounds, it is also used for the pronunciation of words and after communicative activities.

Underhill (2005) provides a wide set of activities to be practiced using the chart. One of them is the 'finding words with a given sound' (p. 150). The game's objective is the awareness of the similarities and differences in quality a phoneme in isolation and also to understand the relationship between pronunciation and English spelling. This activity is perfectly useful for most Brazilians' pronunciation problems mentioned by the teachers interviewed.

Another activity is 'Minimal pairs and triplets' (p. 151). Teacher can select sounds which are being confused with others, 'th' sounds confused with /f/, /v/ or /s/ or /z/, for instance, and write words on the board that contains those sounds. Learners can group these words according to the consonants they contain.

As a final consideration, it has to be understood what the use of the chart is for. T1 commented that would not apply the phonetic alphabet because there is no need to teach a whole set of alphabet to the learners, what is agreed by Underhill. The point is that the use of the chart is not to teach the symbols but the sounds patterns of the language.

Underhill summarizes it saying that:

The chart is not a list to learn, but a map representing pronunciation territory to explore. Like any map it can help in two ways: it can help travellers to become more familiar with areas they have already visited; and it can help travellers to be clear about which areas they have yet to explore. (UNDERHILL, 2005,p. x).

CONCLUSION

Teaching pronunciation must be viewed as an essential factor for the improvement of oral communication. As teachers 2 and 3 have answered, pronunciation is not the only or the most important feature to provide better performance is speaking skill, however, Brazilians' mispronunciation proved that English teachers need to be able to provide different solutions for the pronunciation problems that go beyond repetition method and drilling. With appropriate interference and teacher precise actuation in this area might be decisive in the achievement of an outstanding performance on its learners' speech. Therefore, it can be assumed that proper instruction of pronunciation based on learners' need is highly necessary to avoid misunderstandings and to reach intelligibility.

Although, pronunciation can be taught with lack of Phonetics and Phonology notions, teachers with this grounding are capable to manage and work with pronunciation with more awareness and direction. Awareness about learners' pronunciation problems and direction to provide a variety of solutions and techniques to practice them.

Using practical Phonology, English teachers might provide other ways to guide learners with the English pronunciation. Activities based on the studies of sounds, can be dynamic and learner-centered.

Finally, the use of the IPA or phonemic chart is not an obligatory technique; yet, it is effective and can be an application in teaching pronunciation, not only to teach isolated sounds, but the sounds within words and sentences, enhancing the ability of the learner in speaking skill.

REFERENCES

BIRNER, Betty. **Language Acquisition.s/d.** Available at: [http://pt.scribd.com/doc/153798447/Language-Acquisition-seminary-Accessed in2012,September28](http://pt.scribd.com/doc/153798447/Language-Acquisition-seminary-Accessed-in2012,September28).

DALE, Paulette; POMS, Lillian. **English Pronunciation for International Students.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

FOREL, Claire A.; PUSKÁS, Genoveva. **Phonetics and Phonology.** Geneva: University of Oldenburg, 2005.

GILNER, Leah; MORALES Franc. Pronunciation: Intelligibility, Frequency Considerations, and Instruction. Available at: http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2009_035-056.pdf. Accessed in 2013, October 24.

GODOY, Sonia. English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English. São Paulo: Disal, 2006.

HARMER, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. 3rd ed. New York: Longman, 2001.

LADEFOGED, Peter. A Course in Phonetics. 4th ed. Fort Worth: Harcourt, 2001.

LASS, Roger. Phonology: an introduction to basic concepts. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LEWIS, Michael; HILL, Jimmie. Practical Techniques for Language Teaching. Hove: LTP, 1992.

LOBECK, Anne; DENHAM, Kristin. Linguistics for Everyone. 2nd ed. (International Edition). Wadsworth, Cengage Learning, 2010.

MEYER, Charles. Introducing English linguistics. New York: Cambridge University Press, 2009.

MORLEY, Joan. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. Michigan: University of Michigan, 1991.

RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. New York: Cambridge University Press, 2002.

ROACH, Peter. English Phonetics and Phonology. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SILVA, Thaís Cristófar. Pronúncia do Inglês para falantes do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. Língua Portuguesa I: fonética e fonologia. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SWAN, Michael; SMITH, Bernard. Learner English: a teacher's guide to interference and other problems. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TENNANT, Adrian. Pronunciation Matters: Sound reasons for teaching pronunciation. Macmillan Publishers, 2007. Available at: <http://www.onestopenglish.com/skills/pronunciation/pronunciation-matters/pronunciation-matters-sound-reasons-for-teaching-pronunciation/155507.article> Accessed in: 12/29/2013.

UNDERHILL, Adrian. Sounds Foundations: Learning and Teaching Pronunciation. 2nd ed. Oxford: Macmillan, 2005.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE: LITERATURA, LÉXICO E INTERCULTURALIDADE

Ana Cláudia Melo Soares (UFPA)

Orientador Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida (UFPA)

RESUMEN: Este trabajo tiene como tema “el trabajo con textos literarios en enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE) para el desarrollo de los componentes léxico e intercultural”. Abordaje es en la Lingüística Aplicada con énfasis en la enseñanza y aprendizaje del E/LE. El problema que nortea esto trabajo está en la cuestión: ¿Es posible trabajar con textos literarios en clases de E/LE para el desarrollo del componente léxico e intercultural con alumnos del nivel inicial? Así, el objetivo es analizar las estrategias de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los componentes léxico e intercultural en alumnos del nivel inicial de E/LE. Para tal, fueron usados como referencial teórico Cândido (1995), PCN’s (2002) para los conceptos de la enseñanza y aprendizaje de la literatura; Aragonés (2004), Quiñones (2011) para el componente léxico; e López (2004); Candau (2000), entre otros para e el componente intercultural. Es una pesquisa de campo, de carácter cualitativo y del tipo etnográfica, desarrolladas en una clase de nivel inicial de E/LE en el Proyecto de Extensión “Moara Hablando” de la Universidade Federal do Pará – UFPA *Campus* Belém, en el período de noviembre de 2015 a marzo de 2016. Para análisis se seleccionó una de las propuestas de clases desarrolladas en el proyecto en cuestión y sus actividades, lo que permitió observar una distinción significativa en la exposición escrita de la actividad inicial y en la final con un texto mayor y se utilizan pocas veces del léxico en lengua materna. Por fin, se concluyó que el trabajo con textos literarios contribuyó para desarrollar los componentes léxico e intercultural en las clases de E/LE, pues los alumnos presentaron una gran distinción entre en nivel del léxico presentado en la actividad inicial y la final.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza y Aprendizaje del E/LE; Literatura; Léxico; Interculturalidad.

RESUMO: Este trabalho tem como tema “o trabalho com textos literários no ensino aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural”. Abordagem é na Linguística Aplicada com ênfase no ensino aprendizagem do E/LE. O problema que norteia este trabalho está na questão: É possível trabalhar com textos literários em aulas de E/LE para o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural de alunos do nível inicial? Assim, o objetivo é analisar as estratégias de ensino aprendizagem para o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural de alunos do nível inicial de E/LE. Para tal, foram usados como referencial teórico Cândido (1995), PCN’s (2002) para os conceitos de ensino aprendizagem de literatura; Aragonés (2004), Quiñones (2011), para o componente léxico; e López (2004); Candau (2000) para o componente intercultural, dentre outros. É uma pesquisa de campo, de carácter qualitativo e do tipo etnográfica, desenvolvidas em uma turma de nível inicial

de E/LE do Projeto de Extensão “Moara Hablando” da Universidade Federal do Pará – UFPA *Campus* Belém, no período de novembro de 2015 a março de 2016. Para a análise se selecionou uma das propostas de aula desenvolvidas no projeto em questão e suas atividades, o que possibilitou observar uma diferença significativa na exposição escrita entre as atividades inicial e final, apresentando um texto maior e com um uso menor do léxico da língua materna. Por fim, se concluiu que o trabalho com textos literários contribuiu para desenvolver os componentes léxico e intercultural nas aulas de E/LE, pois os alunos apresentaram uma grande diferença entre o nível léxico apresentado nas atividades inicial e final.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino aprendizagem do E/LE; Literatura; Léxico; Interculturalidade.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutir sobre o uso de textos literários no ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural é uma proposta complexa tendo em vista a dificuldade em planejar aulas com o uso de textos literários em turmas de E/LE, em especial de alunos iniciantes no estudo desta língua. No mais, pelo fato desse ensino ocupar nas escolas de ensino regular no Brasil, um lugar marginalizado, e do texto literário um lugar mais marginalizado ainda. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), isto ocorre devido a alguns aspectos históricos como “[...] o reduzido número de horas reservadas ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica [...]” (BRASIL, 2000, p. 25), o ensino da língua estrangeira na escola regular, em general, centra “[...] apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL, 2000, p. 26).

Os PCN's orientam que o ensino da língua estrangeira deve trabalhar para além das competências convencionais inerentes a aquisição de uma segunda língua, que correspondem a: compreender, falar, ler e escrever. Isto é, também devem reconhecer as variantes e os aspectos socioculturais arraigados na língua.

É necessário que para além da memorização das regras gramaticais, o aluno tenha os meios para ampliar o conhecimento e mais, de saber como articular este conhecimento e competências inerentes a ele no uso da língua. No entanto, ainda que o trabalho que os

textos literários possibilitem desenvolver uma série de competências necessárias ao ensino-aprendizagem de uma língua, há uma dificuldade em fazê-lo principalmente com alunos de nível inicial. Neste sentido, é possível trabalhar com textos literários em turmas de nível inicial de E/LE para o desenvolvimento do componente léxico e intercultural? E para a discussão deste problema formulo as seguintes questões norteadoras: Por que é importante trabalhar com textos literários no ensino-aprendizagem de E/LE? Como o trabalho com textos literários pode ajudar a desenvolver os componentes léxico e intercultural em turmas de nível inicial de E/LE?

Esta pesquisa é importante porque o uso dos textos literários, em especial, se considerarmos os publicados em diferentes contextos socioculturais e as diferentes variantes da língua, pois apresentam elementos de grande significação para a reflexão sobre a linguagem, já que permitem uma visão da língua em seu contexto natural de uso. No mais, porque contribuem para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Logo, o ensino-aprendizagem de uma língua deve levar em consideração não só as variantes hispano-hablantes como também a interculturalidade, visto que esta possibilita uma reflexão sobre a consciência dos valores do outro, isto é, de outra cultura. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural em alunos de nível inicial de E/LE. E para isso se pretende: Compreender a importância do uso de textos literários no ensino-aprendizagem de E/LE; Verificar atividades com uso de textos literários para o desenvolvimento do componente léxico e intercultural em aulas de E/LE; Analisar atividades com uso de textos literários para o desenvolvimento do componente léxico e intercultural de alunos do nível inicial de E/LE.

A configuração deste trabalho se traduz num esforço em fomentar uma discussão sobre a importância do uso de textos literários em aulas de E/LE para desenvolver os componentes léxico e intercultural do aluno.

2 SÍNTESE DA LITERATURA

2.1 O USO DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE E/LE.

Muito se tem falado a respeito do uso da literatura nas aulas de E/LE, em especial, pela grande dificuldade que os profissionais da área têm em trabalhar com a literatura que começa pela escolha dos textos, haja vista a situação complexa que envolvem todo o contexto de ensino, como por exemplo, a curta duração das aulas, entre outros. No mais, apesar das discussões, os estudiosos da área ainda não chegaram a um consenso sobre como isso deve ocorrer, só que é muito importante para os estudantes de uma língua o contato com textos autênticos como os textos literários, já que

la literatura desempeña una triple función como estímulo, vehículo y herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa, en sus componentes lingüísticos y cultural: el texto literario incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas del mismo, a la vez que lo sumerge en la cultura extranjera para luego ayudarte a desarrollar una conciencia cultural más amplia que le permita eventualmente aprehender y juzgar las manifestaciones de un mundo cultural diferente al suyo (SITMAN y LERNER, 1994, p. 5).

Isto é, o uso do texto literário possibilita trabalhar a língua em seu contexto de uso e explora não só os componentes linguísticos como também os culturais, pois para se compreender o léxico de uma língua é necessário compreender seus contextos de uso, logo, sua cultura. No mais, a literatura como disciplina representa importância tanto quanto as demais do currículo, pois, é por ela que o aluno tem o contato com a linguagem como instrumento de comunicação, e é fazendo o uso desta linguagem de forma consciente que desenvolve as competências de compreensão auditiva e leitora; expressão oral; produção escrita; e dos aspectos socioculturais e de interpretação, assim como desempenha sua função essencial de formar o aluno com perfil reflexivo e crítico.

Assim, a literatura deve melhorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Isto é, deve ser mais que fazer os alunos lerem por ler e sim fazê-la como um instrumento humanizador, tal como compreende Cândido (1995), posto que para ele, humanização é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da

complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Sem falar que este exercício de reflexão desenvolve uma postura crítica e ampla visão de mundo, posto que ler é um ato político, como expõe Caubet (2009) e os conteúdos dos textos não são neutros, eles exportam uma serie de significados e valores.

Logo, o trabalho com o texto literário em sala deve considerar a função ideológica destes textos, posto que “[...] antes de se transformar em discurso estático, subverter a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação, a literatura ‘se alimenta’ na fonte de valores de cultura” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 104). Deve considerar também a dimensão sociocultural e histórica já que o texto literário apresenta uma natureza polissêmica, com características estéticas do texto e motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas que contribuem para sua constituição, pois o aluno necessita compreender o texto considerando sua multiplicidade de significação, por isso não se deve trabalhar o texto literário sem trabalhar a cultura.

2.2 COMPONENTE LÉXICO

A competência léxico-semântica é quando se sabe uma palavra, isto é, é o conhecimento do léxico (ortografia, pronúncia, morfologia, sintaxes, relações semânticas, etc.). O componente léxico como um elemento da estrutura da língua e sua relação com outros componentes é distinto, dentro da competência linguística, em competência léxica (conhecimento do conjunto de palavras que pertencem a uma língua e sua capacidade para utilizá-las) e semântica (compreensão dos significados das palavras, e dos significados que podem assumir quando aplicadas a um contexto e são influenciadas por outras palavras).

Segundo Aragonés (2004), o **léxico** é um conjunto de palavras que formam uma língua, conjunto este que avalia de forma continua, tendo em vista que é instável e versátil do sistema linguístico, e reflete as mudanças sociais e culturais. Outras designações pertinentes ao conceito de léxico são os de: **vocabulário**, ao qual Aragonés (2004),

expõe como uma atualização, em atos de fala concretos, que o falante faz de seu léxico individual, o seja, da parcela léxica que conhece e que constitui parte de sua competência linguística; e de **léxico mental**, ao qual Gómez Molina (1997), expõe como uma organização ou estrutura de depósito léxico internalizado pelo falante.

O ensino-aprendizagem do léxico ocorria por memorização de listas intermináveis de palavras ordenadas alfabeticamente e descontextualizadas, ou depois agrupadas por unidades temáticas. Sin embargo, segundo Morante Vallejo (2005, p. 37) “[...] al contrario de cómo lo reflejan los diccionarios, el léxico de una lengua no consiste en una lista de palabras ordenadas alfabéticamente [...] el léxico mental se concibe [...] como un sistema de unidades relacionadas mediante asociaciones de diversa naturaleza”.

Mesmo que ainda falte investigações e estudos a respeito do léxico, o ensino-aprendizagem dele já ocorre pelo uso de estratégias que trabalhem considerando seu campo semântico e seu contexto de uso, possibilitando a criação de mapas mentais que potencializem o léxico mental, tornando o processo dinâmico e contínuo. Assim o aluno segue construindo e ampliando seu conhecimento léxico, por isso é importante que levemos “[...] en cuenta a la hora de diseñar las actividades para los alumnos” (QUIÑONES, 2011, p. 8). As estratégias devem levar em conta as relações que podem ser estabelecidas com as palavras entre si e com seu(s) contexto(s) de uso.

2.3 O COMPONENTE INTERCULTURAL

Para falar do componente intercultural é necessário compreender dois conceitos em especial, o de cultura e o de interculturalidade.

Segundo López (2004, p. 515), “la cultura se aprende – o mejor, se adquiere - con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización”. A cultura

[...] no se entiende solo como una serie de productos que en un momento determinado, la sociedad legitima, sanciona, refrenda y honra- a la que hemos llamado de *Cultura del Olimpo* o *Cultura con mayúscula*- sino, y sobre todo, como una visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones, y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes (LÓPEZ, 2004, p. 515).

A interculturalidade é uma palavra que trás aliado de si a ideia de interação cultural (CANDAU, 2000), isto é, de uma relação continua de trocas entre culturas. Logo, a interculturalidade fomenta o diálogo e a relação entre culturas.

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença) este prefixo [...] se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas (CANDAU, 2000, p. 3).

Kaben (2013, p. 50) expõe que o enfoque intercultural, o estudante de espanhol “[...] tiene que ser consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, y que conoce también las identidades y culturas de los individuos con los que interactúa”.

O ensino-aprendizagem com enfoque intercultural deve considerar todo o acumulo das experiências vivenciadas pelos alunos em múltiplos espaços, e mesmo sensíveis de seu cotidiano, e este conhecimento ajuda a analisar, interpretar e reflexionar sobre os aspectos culturais estrangeiros, e a ter êxito na aprendizagem de E/LE. Por isso, trabalhar o aspecto cultural em aulas de língua estrangeira é importante, posto que possibilita um conhecimento e uma amplitude de registros da língua estrangeira que viabilize a comunicação com os nativos.

3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de campo e de carácter qualitativo. Para uma melhor constituição do objeto de estudo, foi utilizado uma das aulas ministradas no projeto e as atividades desenvolvidas nela, para exemplo das respostas dos alunos foram escolhidos dois dos treze que frequentaram as aulas. Esta seleção foi aleatória, pois não se trata de uma pesquisa quantitativa e sim qualitativa. A finalidade da execução destas atividades nas aulas teve como objetivo fomentar o ensino-aprendizagem da língua espanhola com aporte dos textos literários para o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural. A pesquisa foi aplicada em uma turma de nível básico de língua

espanhola no Projeto de Extensão “Moara Hablando¹” da Universidade Federal do Pará – UFPA *Campus* Belém (registrado no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – LABNALE), tendo como mostra para análise de uma proposta de aula desenvolvida.

Devido a grande dificuldade em trabalhar com textos literários, haja vista a situação complexa que envolve todo o contexto de ensino, escolhemos o gênero textual lenda, pois ele possibilita ao educando recriar a vida dos personagens e identificar-se com eles, permite viver uma série de experiências e situações que o ajudarão a adquirir maior segurança em si mesmo, a integrar-se e formar parte do mundo que o rodeia, portanto, envolver e motivar a leitura de livros com atividades imediatas e não necessariamente escolares, que o aluno se reconheça como autor e possa compartilhar suas impressões a respeito da leitura com colegas e professores.

A lenda escolhida foi uma mexicana, “**La Llorona**” do livro: *Las calles de México, Leyendas y sucedidos*, de Luis González Obregón, que foi um escritor, bibliófilo, cronista e historiador mexicano. E o conceito escolhido foi “el místico/sobrenatural” porque instiga a curiosidade e fomenta a criatividade, no mais, é um tema que na atualidade tem conquistado muito o interesse dos jovens, e como nosso público em questão são eles, os jovens, então nos pareceu interessante e pensamos ser uma boa escolha. Os aspectos trabalhados foram a compreensão auditiva e leitora; a expressão oral; a produção escrita; e os aspectos socioculturais. **Tempo:** 2 aulas de 120 minutos. Com objetivo didático de conhecer o léxico do campo semântico místico/sobrenatural e compreender o tema “el místico/sobrenatural” a partir da interculturalidade entre Brasil e México, e os **conteúdos foram** o léxico para fazer referência ao campo semântico do tema “el místico/sobrenatural”; Alguns aspectos socioculturais presentes na lenda mexicana “**La Llorona**” (Luis González Obregón) e na lenda paraense “A moça do táxi” de Walcyr

¹ Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Cernadas que visa o ensino-aprendizagem da língua espanhola para um grupo de moradores (com idades entre 10 a 35 anos) da comunidade Moara, situada no bairro de Águas Lindas, município de Ananindeua, mas as aulas foram ministradas na Escola Municipal Olga Benário, localizada no mesmo bairro, mas no município de Belém. As atividades foram realizadas aos sábados de 14h as 16h, e iniciaram em março de 2015 e terminaram em março de 2016, mas só com foco no componente intercultural, entretanto a partir de novembro de 2015 passou a ter foco também no componente léxico.

Monteiro. A interculturalidade relativa ao tema “El místico/sobrenatural” entre Brasil e México.

Os critérios para avaliar os objetivos da proposta foram baseados nos estudiosos que discutem a respeito do ensino-aprendizagem de E/LE, levando em consideração as estratégias necessárias para trabalhar o texto literário, e desenvolver os componentes léxico e intercultural. No mais, também foi levado em consideração as competências de compreensão auditiva e leitora, expressão oral, produção escrita e aspectos socioculturais da língua, mas sempre com foco nos objetivos da proposta, verificar se as atividades propuseram conhecer o léxico do campo semântico místico/sobrenatural e compreender o tema “el místico/sobrenatural” a partir da interculturalidade entre Brasil e México. Para a análise da pesquisa também foi considerado a situação inicial e final, fazendo uma comparação da evolução apresentada na distinção entre as atividades inicial e final como o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural.

4 ANALISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS

A primeira aula começou com uma atividade de pré-leitura com uma discussão oral e depois com uma exposição escrita a respeito do tema “El místico/sobrenatural” na perspectiva do aluno com o máximo de 4 linhas em espanhol, esta atividade é necessária para observar o desempenho inicial dos alunos. A discussão do tema foi na língua espanhola pela professora e em língua materna pelos alunos, pois eles apresentam ainda um nível inicial na língua espanhola, e foi importante porque possibilitou uma noção do contexto que iriam encontrar no texto. No mais, possibilitou o uso dos conhecimentos que estes alunos já apresentavam a respeito do tema baseado em seus conhecimentos socioculturais, como também viabilizou a exposição escrita inicial que foi em espanhol. É importante frisar que esta não foi a primeira aula no projeto, logo, apesar de terem um nível inicial já tinham um contato com a língua.

Em geral, os alunos apresentaram uma exposição mista do português/espanhol e com frequente uso de palavras em português para substituir as que no conheciam em espanhol, como por exemplo, a tarefa do **aluno A**, que respondeu “Mistico/Sobrenatural son cosas que escapan de nuestro cotidiano. Leyendas y mitos que son pasadas de

generación para generación sin comprobación de formas muy reales”, e do **aluno B** que respondeu “Para mí el sobrenatural y místico es algo que está allá de nuestro conocimiento. Que está relacionado a los fantasmas, mágias, animales místicos y histórias de terror que son pasada de generación y generación a la vez para asustar o para repasar la cultura”.

Ao término da produção inicial se recolheu a tarefa e se apresentou a lenda “A moça do táxi” de Walcyr Monteiro, e a animação, do curta-metragem a respeito do tema “El místico/sobrenatural” na cultura brasileira “A mulher do táxi” e se fez uma breve discussão para potencializar os traços de memória e manter o estímulo pelo tema.

Na sequência, se distribuiu as cópias do texto aos alunos e se fez a atividade de leitura, inicialmente com uma leitura feita somente pela professora, e outra leitura feita pela professora acompanhada pelos alunos. Ao término da leitura, se solicitou que os alunos identificassem as palavras que eles não conheciam o significado e tampoco compreenderam pelo contexto. Esta tarefa foi importante porque estimulou os alunos a pesquisa, isto é, a buscar no dicionário dos termos que não conhecem, e depois situá-los nos contextos em que estão inseridos e verificar se o sentido é adequado ou qual é mais adequado entre os apresentados no dicionário. Isto os fizeram refletir a respeito da riqueza semântica do léxico.

Como tarefa de casa, foi proposto que os alunos fizessem uma releitura do texto e produzissem um mapa semântico sobre o tema místico/sobrenatural, com palavras presentes no texto. Esta proposta foi interessante, uma vez que, os mapas semânticos são estratégias que potencializam os esquemas mentais e estes facilitam a memorização por associar e potencializar o lembrete do léxico com maior rapidez, sem desconsiderar os aspectos socioculturais.

Na segunda aula, se solicitou que cada aluno lê-se uma parte do texto com a entonação e pronúncia adequadas e que expusessem sobre as palavras que tivessem que buscar o significado no dicionário. Este momento foi interessante porque

El profesor abandona su papel como árbitro de la verdad para convertirse en un interlocutor más, que interviene sólo en caso de necesidad, para mediatizar escollos sintácticos y léxicos o para explicitar detalles que son obvios para un lector nativo, pero se puede pasar desapercibidos o resultar

incomprensibles para un lector no nativo por ser típicos de la lengua meta (SITMAN Y LERNER, 1999, p. 3).

Em seguida à leitura do texto e da verificação do léxico, faz-se uma discussão sobre o que mais gostaram, ou não, no texto, e baseado no mapa que cada um elaborou como atividade de casa produziu-se um geral no quadro.

Por fim, solicitou-se que respondessem o questionário sobre a interculturalidade a respeito do tema “El místico/sobrenatural” entre Brasil e México. Esta atividade possibilitou que os alunos fizessem relações de semelhança e distinção a respeito dos aspectos socioculturais. A atividade final apresentou três perguntas, são elas: Como o tema foi retratado no Brasil? Como o tema foi retratado no México? Qual a relação entre o tema entre nosso país e o México?

O **aluno A** respondeu para a primeira pergunta que “La Leyenda “Mujer del taxi” fue retratada de forma oral, como los rumores. Walcyr Monteiro decidió retratar a ella na forma escrita, buscando relatos y echos que pueden poner esta leyenda de una manera más realista”. Para a segunda respondeu que “la Leyenda de la Llorona fue descrito por Luis González como una de las muchas versiones, relatando de que hay contexto histórico de la leyenda, lo que demuestra que se trata de antes del descubrimiento y que se ha perdido con el tiempo”. E para a terceira respondeu que “ambas formas se hacen pasar por el pueblo de generación en generación, pelo el autor de la Llorona retrata los antecedentes históricos de esta leyenda, y el autor de la mujer del taxi buscou informes de personas que supuestamente vivieron este misterio”.

Já o **aluno B** respondeu para a primeira pergunta que “La mujer del taxi fue transcrita por medio de relatos populares, claro que hay varias versiones diferentes, cada una de su manera”. Para a segunda respondeu que “la leyenda de la llorona fue abordada de una forma más histórica, relacionada con el contexto de los antiguos para hablar de una mujer que se suicidó”. E para a terceira respondeu que “Tanto la mujer del taxi cuanto la llorona son transmitidas de forma popular, que pasa de generación en generación, mudando con el tiempo, pero no perdiendo sus características”.

É importante observar que eles conseguiram expor na atividade final com um texto maior e se utilizam poucas vezes do léxico na língua materna.

5 CONSIDERACIONES FINALES

A pesquisa possibilitou perceber a importância em se trabalhar com textos literários no ensino-aprendizagem do E/LE, mesmo em turmas de alunos iniciais, como os desta pesquisa, pois seu uso contribuiu para estimular os alunos a envolverem-se com o tema desenvolvido e a interagirem com mais ênfase nas discussões com a professora e com seus companheiros, assim como com as tarefas propostas, tornando-os mais críticos ao possibilitar reflexões a respeito do tema considerando seu conhecimento de mundo e apresentando-os outra cultura com semelhanças e distinções da sua.

Trabalhar atividades com o uso de textos literários contribuiu para o desenvolvimento dos componentes léxico e intercultural nas aulas de E/LE, pois os alunos apresentaram uma grande diferença entre o nível de léxico da atividade inicial quando comparado a atividade final. Situando-os conscientemente no contexto sociocultural, e que não se adequem só as opiniões já existentes na realidade, posto que mostram suas próprias opiniões, com isso participaram da transformação social (SILVA, 1988). Ao ler o aluno cria, recria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante de sua história, de suas experiências, de seu potencial linguístico, etc.

Assim, o trabalho com textos literários pode contribuir para desenvolver os componentes léxico e intercultural de alunos de nível inicial de E/LE ao possibilitar-os maior estímulo e envolvimento nas aulas. O desenvolvimento desses componentes são necessários para que se amplie e se articule conhecimentos e competências da língua em questão.

Por isso, a escola necessita refletir a respeito da forma que trabalha o ensino de E/LE, precisa mostrar aos alunos que a literatura em particular é um jogo que contém elementos lúdicos fundamentais. Não basta falar da vida do autor, dizer que é necessário lê-lo porque ele é importante ou famoso, a escola necessita despertar o interesse pela linguagem utilizada nas obras, buscar entender como o autor transforma em legíveis os elementos quase indecifráveis que a realidade nos oferece.

Esta discussão é importante para mudar a forma como o ensino-aprendizagem do E/LE vem sendo trabalhado nas escolas básicas. Por fim, é necessário ressaltar a importância e necessidade de la ampliación de proyectos no solo como esto de extensión,

pero también de pesquisa, que possibilite não só a vivência docente na formação inicial, mas também, o desasosiego epistemológico ao buscar desenvolver uma prática docente que possibilite maior suporte ao ensino-aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAGONÉS, J. P. **Didáctica de la Lengua y la Literatura para Educar en el Siglo XXI**. Madri: La Muralla, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

CANDAU, Vera M. **Interculturalidade e Educação Escolar**. Rio de Janeiro: GECEC, 2000.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAUBET, Yanet Fuster. **Sociedad de la información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información**. *Informatio* (14/16): 46-55, 2009-2011. Disponível em: <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/informatio/14_16/8_fuster_yanet.pdf>. Acesso em: 06 abr 2016.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. El Léxico y su Didáctica: una propuesta metodológica. **Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española**, v. 8, p. 69-93, 1997. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GONÇALVES FILHO, A. **Educação e Literatura**. 2000. Rio de Janeiro: DP&A.
JIMÉNEZ, Felipe B. P. **La literatura en la clase de español para extranjeros**. ASELE. Actas VII (1996). Centro Cervantes Virtual. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf>. Acesso em: 26 set 2014.

LÓPEZ, Loudes Miguel. **La subcompetencia sociocultural**. In: Gargallo, I. S.; Lobato, J. S. (orgs) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. España: SGEL, 2004.

MORANTE VALLEJO, Roser. **El Desarrollo del Conocimiento Léxico en Segundas Lenguas**. Madri: Arco Libros, 2005.

QUIÑONES, Virginia de Alba. **La competencia Léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxico para las clases de ELE**. Marcolele Revista de Didáctica ELE. Núm.13, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A literatura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 1988.

SITMAN, Rosalie; LERNER, Ivonne. **Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, 5 (2), 1994.

_____. **La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro**. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 1999. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PROYECTO DE EXTENSIÓN: LA AUTONOMIA DEL PROFESOR/BECARIO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE ELE PARA ALUMNOS EN VULNERABILIDAD SOCIAL

Brenna Evelyn Soares Pereira (UFPA)¹

Rita de Cássia Paiva (UFPA)²

RESUMO: Na perspectiva de valorizar os saberes oriundos da percepção do professor em formação sobre sua prática docente, informamos a importância da autonomia na condução de aulas de língua estrangeira para a formação crítica reflexiva dos alunos em vulnerabilidade social. Neste sentido, utilizamos como objeto de investigação os alunos do projeto Guamá Bilingue, que é de extensão, ensino investigação devidamente registrado no CNPq desde 2013 e que recebe alunos de 15-18 anos de duas escolas públicas do bairro Guamá, onde está situada a Universidade Federal do Pará (UFPA). Para essa análise, concebemos a autonomia segundo Contreras (2002) que a retrata na dimensão que permite o sujeito ter a clareza de analisar os problemas educativos à luz dos problemas sociais compreendendo que no espaço de trabalho existem condicionantes decorrentes do sistema educacional da organização do espaço de ensino. Assim, o estudante que atua no aludido projeto vai construindo um perfil autônomo, que investiga, planifica e propõem novas formas de procedimentos no ensino do espanhol em uma ação coletiva não de forma isolada. Atentamos aos seguintes questionamentos: Como a autonomia é exercida no projeto? Como o bolsista vê a autonomia docente? Retratando sua importância no desenvolvimento do trabalho que executam, por conseguinte, na sua formação. Notamos que a partir do contato com os alunos do Guamá Bilingue o estudante do curso de Letras/Espanhol alcança uma independência intelectual que aglutina a ideia de emancipação pessoal, da superação do controle abusivo das ideologias que exercem um caráter burocrático e hierárquico na prática do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Guamá Bilingue; Ensino e Aprendizagem de ELE; Formação Docente.

RESUMEN: En la perspectiva de valorar los saberes oriundos de la percepción del profesor en formación sobre su práctica docente, informamos la importancia de la autonomía en la conducción de clases de lengua extranjera para la formación crítica y reflexiva de los alumnos en vulnerabilidad social. En este sentido, utilizamos como objeto de sondeo los alumnos del proyecto Guamá Bilingüe, que es de extensión, enseñanza e investigación debidamente registrado en el CNPq desde 2013 y que recibe alumnos de 15-18 años de dos escuelas públicas del barrio Guamá, donde está ubicada la Universidade Federal do Pará (UFPA). Para este análisis, concebimos la autonomía según Contreras (2002) que la retrata en la dimensión que permite al sujeto tener la clareza de analizar los problemas educativos a luz de los problemas sociales, comprendiendo que en el espacio de trabajo existen condicionantes decurrentes del

¹ brennaevelyn@outlook.com.br

² cassia@ufpa.br

sistema educacional y de la organización del espacio de enseñanza. Así, el estudiante que actúa en el aludido proyecto va construyendo un perfil autónomo, que investiga, planifica y propone nuevas formas de procedimientos en la enseñanza del español en una acción colectiva y no de forma aislada. Atentamos los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo la autonomía es ejercida en el proyecto? ¿Cómo el becario ve la autonomía docente? retratando su importancia en el desarrollo del trabajo que ejecutan, por consiguiente, en su formación. Notamos que a partir del contacto con los alumnos del Guamá Bilingüe el estudiante del curso de Letras/Español alcanza una independencia intelectual que aglutina la idea de emancipación personal, de la superación del control abusivo de las ideologías que ejercen un carácter burocrático y jerárquico en la práctica del profesor.

PALABRAS-CLAVE: Guamá Bilingüe; Enseñanza y Aprendizaje de ELE; Formación Docente.

1. INTRODUCCIÓN

Es de conocimiento colectivo que las investigaciones en torno del fracaso escolar de los alumnos generalmente apuntan directa o indirectamente el profesor como principal factor, sea explicitando la deficiencia de su formación inicial o de las condiciones estructurales del ambiente escolar, que el profesor no dispone. Así, el profesor se encuentra en una posición que es exigido cada vez más, tanto de la sociedad como del propio gobierno en torno de su práctica docente.

De esta manera, la autonomía es actualmente bastante discutida, por demostrar una gran importancia tanto en lo que se refiere al alumno como al profesor, la encontramos en diversas perspectivas, entretanto, de manera general, vemos pocas oportunidades para que los profesores desarrollen comportamientos autónomos.

Así, vamos informar como la autonomía es vista, practicada e investigada en una perspectiva que va de encuentro a una necesidad presente en el ejercicio docente del profesor becario del Proyecto Guamá Bilingüe en Estado de Pará, a un público de jóvenes que se encuentran en un lugar considerado de vulnerabilidad social.

Con una metodología propia, con un material didáctico hecho exclusivamente para este fin y reuniones pedagógicas volcadas a la formación de los profesores y voluntarios, para que así, futuramente el becario sepa cumplir la propuesta del proyecto.

2. EL PROYECTO GUAMÁ BILINGÜE

Guamá Bilingüe es un proyecto de extensión, enseñanza e investigación da Universidade Federal do Pará (UFPA) que es registrado en el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2013, que posee como enfoque la formación crítica y reflexiva del alumno, afín de disminuir el acoso y la violencia en entorno de la UFPA.

Este barrio es, reconocidamente, uno de los más violentos de esta capital debido a las desigualdades sociales y a los pocos recursos en él invertidos por los sectores públicos y privados para la mitigación de esta situación.

Siendo la UFPA una institución pública con una fuerte inclinación social en sus diversos cursos, está inserta en una relación de amensalismo con su entorno que le impide alcanzar su plenitud académica.

Partiendo de esa premisa, creemos que la educación –como agente transformador– puede iniciar un ciclo de cambios positivos que culminen en una relación más productiva para ambos, a saber, UFPA y barrio del Guamá. (GUAMÁ BILINGÜE, 2016)

Para tanto, disponemos de una metodología propia para este público, consideramos que "De entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí" (Almeida Filho, 1995: 14) , así podemos dar clases de español halando en la lengua desde los primeros días, llevamos en cuenta que "O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece". (Ausubel 1982). Ellos aprenden mediante a lo que Ausubel (1982) llama de "Assimilação de conceitos" que define:

"A assimilação de conceitos é, caracteristicamente, a forma pela qual as crianças mais velhas, bem como os adultos adquirem novos conceitos pela recepção de seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses atributos com ideias relevantes já estabelecidas em sua estrutura cognitiva."

Es importante que el Profesor becario se apoye en los intereses de los alumnos y consiga conectarlos con los objetivos del tema propuesto para reflexión o con la actividad. Conforme sugiere el modelado mental de (Lawson & Lawson, 1993) a través de las analogías hechas entre la vida del alumno y el tema abordado. Sumado a eso el concepto Sociointeracionista de Lev Vygotsky (1896-1934), la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que es demostrado en el grafico abajo:

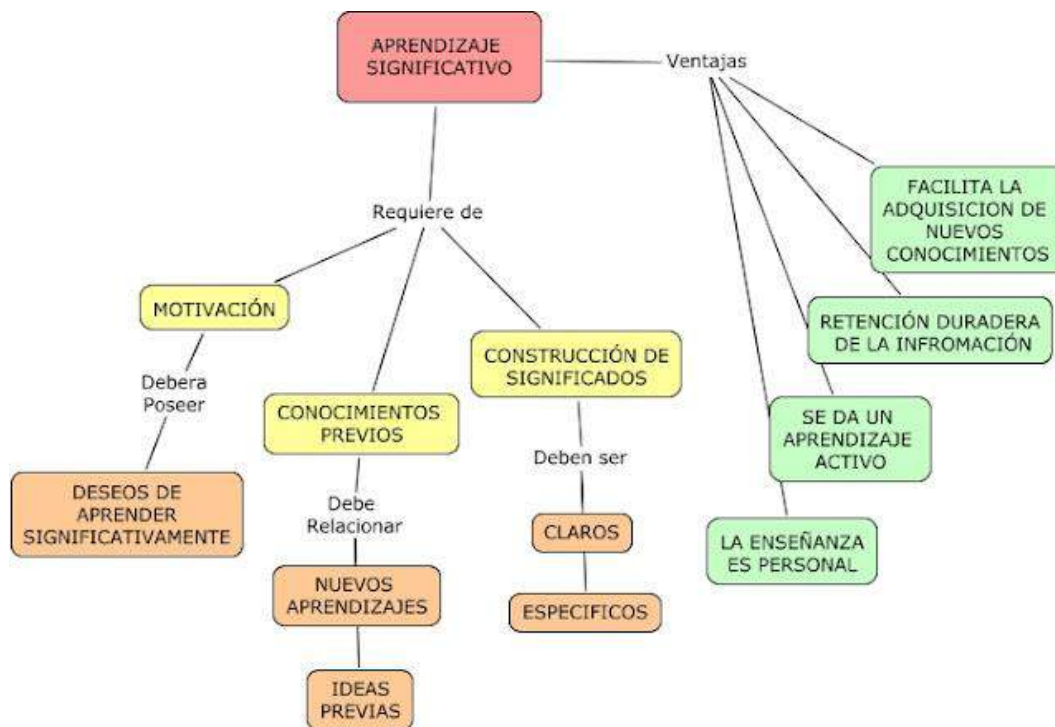


Figura 1: “Mapa conceptual: Aprendizaje Significativo” (CELAYA, 2011)

Una parte importante del Proyecto Guamá Bilingüe es el material didáctico que dispone de temas que se encajan en la vida del propio estudiante y la sociedad que él habita, conteniendo tanto temas culturales como sociales, que hablan de alcoholismo, igualdad de géneros, prejuicios, derechos humanos, acoso entre otros.

3. LA AUTONOMÍA DEL PROFESOR BECARIO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ELE PARA ALUMNOS EN VULNERABILIDAD SOCIAL

Los primeros pasos en dirección a la oportunidad de autonomía del profesor se muestran en la aplicación del material didáctico del proyecto, que posee en el total 10 unidades, cada unidad incluye los textos principales, la actividad para comprensión de texto conversación, gramática ejercicios, textos de apoyo, abarcando el nivel A1 e A2 del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas.

Qué estoy haciendo aquí

misalid 1

Texto

Lee a continuación los relatos de dos alumnas que estudian español.

Relato I

Escribo para contar en que el español mejoró mi vida.

Si no me equivooco, comencé a hacer curso de español con 13 años en un proyecto social. Confieso que no era fácil pues yo estaba en una edad en la que yo no quería nada con el trabajo. Me parecía difícil tomar decisiones para estudiar y dejar de divertirme los sábados por las tardes para aprender otra lengua que yo ni siquiera sabía si iba a usar.

Pero valió la pena. Las oportunidades vinieron. Hoy tengo 21 años, ya viajé a un país hispanohablante y trabajo en una empresa transnacional. Puedo decir que solo conseguí entrar en esta empresa porque aprendí español. Hoy ellos también me cobran en inglés.

Digo a todos que, por más difícil que sea aprender, por más que no tengamos dinero, por más barreras que encontremos, estas siempre siguen después a ayudarnos. Y crecer en la vida solo cuesta un poco de esfuerzo y varias renunciadas.

Abraxos,
Pamella Pacheco

Relato II

¡Hola nuevas alumnas!

Mi nombre es Kátia Ditz. Estudié español en un proyecto social hace algunos años y lo necesito todos los días porque vivo en la Ciudad de México desde 2005.


Vine a trabajar por tres meses y todavía sigo aquí. Soy modelo y parte de mi trabajo es hablar, tanto con clientes como frente a la cámara, lo que es mucho más difícil.

El idioma refleja el modo de pensar y de vivir de las diferentes culturas. Es el primer paso para entender las diferentes culturas y para adaptarse a un lugar lejos de casa. Existen cosas que son obvias para uno pero muy difíciles o inexplicables para otros. Cuando sales de casa, no esperes que diferencias tan chiquitas puedan afectarte como, por ejemplo, que te indiquen una dirección incorrecta, que no se oída el lugar a una señora mayor en el metro o, incluso, que en la comida no vengan juntos el arroz y el frijol.

Pero el sentido principal de este mensaje es decirles que el español me facilitó la vida. Nada está solo en el mundo. Comuníquense con los demás fue una experiencia que me ayudó a superarme a mí misma, a comprender las diferencias, entender cosas que antes no entendía y cambiar mi vida de una forma que nunca había imaginado. Sin el español no podría hacer mi trabajo pues ahora ya vivo en México hace 4 años y medio. Mi próximo reto es hablar español sin acento.

Saludos y den lo mejor de sí mismas siempre.

Figura 2: Textos principales



¡Fíjate!

Centro de Recursos Didácticos de Español

El CRDE es punto de encuentro de los estudiantes de Español en Dalem. Allí la lengua oficial es español pero si no lo sienten seguro, puede hablar en portugués y buscar películas, libros y CDs para llevar a casa y estudiar. No se paga nada pero es necesario devolver el material en la fecha correcta -una semana de préstamo para libros y 3 días para CDs y DVDs. Si necesitas hacer una pesquisa en Internet también puedes utilizar uno de los ordenadores del CRDE o incluso recibir un vistazo a los videos de youtube si no puedes ir a nuestras instalaciones.

No te pierdas las películas del director Alejandro Amenábar, ni los libros de poesía de Pablo Neruda. Además, las gramáticas y los diccionarios (éstos no se pueden llevar para casa, ¿vale?) ayudan a sacar las dudas. También hay charlas sobre la cultura hispanohablante y muestras de cine.

Todos que aman el español están invitados a conocer el CRDE y profundizar en sus conocimientos.

Como hacer préstamos
Para crear un registro es necesario rellenar una ficha con tus datos personales, llevar una fotocopia del RG y un comprobante de que estudias español. Es rápido y sencillo.

Dirección y funcionamiento
CRDE - Balem
Av. Tress de Maio, 1573. Entre Gentil Blancourt y Magalhães Borda.
Teléfono: 3249-6206
De Lunes a Viernes:
Mañana 8h30 - 12h30 | Tarde 13h30 - 17h30

Recordar

En la lengua española encontramos signos que son únicos e identificables son ellos: la ñ, el signo de interrogación invertido (¿) y el signo de exclamación invertido (!).

La ñ ya estudiamos y en portugués es como el sonido nh. Los signos invertidos utilizamos comenzando las frases para que sepan que el enunciado está utilizado. Los signos siempre son utilizados en la escritura y no importa el tamaño de la frase, pues su uso es obligatorio.

- ¿A qué hora empieza la clase?
- A las tres.
- ¿Seguro? ¡No son las tres y cuatrol!

Figura 3: Comprensión de texto y conversación

Figura 6

¿Cultura o tortura?

TOROS

¿En qué consiste una corrida?

Textos

Existir en qué consiste una corrida de toros en toros bravos, ya que suaves se comportan a un espectáculo que es muy diferente a todos los demás y de otro lado porque como todo ante siempre se diferente. Sin embargo podemos considerar a una corrida de toros que es un espectáculo que se realiza en un terreno llano llamado plaza de toros. Los toros se crían en los campos de la zona de los alrededores de la ciudad por medio de los campesinos, la cual viene dada por la raza de su "toros bravos" (especial de los toros). Así el primer toro se encara al torero al primer toro, al segundo el segundo y así sucesivamente hasta el último toro, cuando el torero se enfrenta con el último toro de la corrida.

El objetivo de la corrida de toros es el espectáculo, es decir de ver a los toros luchar entre sí. Altoros se crían en los campos de la zona de los alrededores de la ciudad por medio de los campesinos, la cual viene dada por la raza de su "toros bravos" (especial de los toros). Así el primer toro se encara al torero al primer toro, al segundo el segundo y así sucesivamente hasta el último toro, cuando el torero se enfrenta con el último toro de la corrida.



Fuente: <http://www.20000.com/Agenda/Indice.html>

Figura 6: Corrida de toros

¡Fíjate!

Ritual ceremonial del Tinku



El tinku es un ritual precolombino que se practica anualmente durante varios días en las comunidades de la región denominada Norte Potosí y en San Orono en Bolivia. El tinku es un ritual que tiene su origen en que habitaron los Aimara y Aymara (origen de los quechuas), situada al norte del departamento de Potosí y al Sur del departamento de Oruro. Es practicado como un rito ceremonial ritualizado con la costumbre, filosofía y religión de los pueblos originarios para su supervivencia. Dentro del tinku también hay música y danza (las comunidades suelen hacer un baile tocando los ritmos de Aña-Kola).

Los combatientes entre los que se destacan los "Marañakali" y "Mala-nakali", quienes se enfrentan cuerpo a cuerpo desarrollando sus diferentes técnicas de pelea en un ambiente guerrero. Según cuenta una leyenda, uno de los combatientes que ha sido vencido debe dar un paso con abundancia como un sacrificio u ofrenda, esto, para la Madre Tierra, conocida comúnmente por estas comunidades como la Pachamama, para que en ese año la cosecha sea abundante.

El rito ceremonial constituye un combate entre comunidades que se efectúa entre varones, mujeres "mita wawa" (mujeres cobardes) y niños de ambas comunidades. Los enfrentamientos corresponden a un ordenamiento social establecido. Generalmente las peles son de uno contra uno, pero muchas veces el acoso consiste de sucesos alcohólicos como la chicha lleva a pelear en conjunto, las que pueden causar graves heridas y hasta muerte. Últimamente las peles están siendo controladas y vigiladas por un árbitro, que son las autoridades máximas de estas comunidades: el Cacique y el Alcalde Mayor. En los últimos años con la presencia de la policía y vecinos que organizan un "policía civil", han controlado mejor la violencia que ocurre durante el evento. El uso de piedras ha sido prohibido con multas astronómicas. Almas típicas tradicionales de los incas como los bolseros, apocas, leños están prohibidas. Aun así sigue siendo el tinku violento y sangriento. Los heridos muy pocas veces acuden al médico para que les curen sus heridas.

Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Tinku>

Expresiones que te van a facilitar la comunicación:

Recordar

Me parece que	Intenta
Nota que	Preocupa
Considero que	Lo que tienes que hacer es
Desde mi punto de vista	Lo importante es que
Me doy cuenta que	¿Te apacata...?
Me resulta fácil	difícil

Figura 7: Tinku

Es importante señalar que el profesor becario participa de reuniones donde en conjunto con el grupo de investigadores, profesores becarios y voluntarios, es decidido maneras de aplicar los temas de la unidades del libro, donde todos pueden opinar, decir sus opiniones, es dada la oportunidad al profesor de elegir la dirección que el tema puede tomar en clase, al profesor le toca a capacidad de mediar el abordaje del tema, que a veces es más de una, como podemos notar en la descripción de las unidades.

Unidad 1: *¿Qué estoy haciendo aquí?* Discusión sobre el cambio a través del esfuerzo y estudio con el relato de dos alumnas oriundas de proyectos sociales semejantes.

Unidad 2: *Asedio escolar o bullying.* Discusión acerca de la violencia escolar, causas, consecuencias y formas de evitarla.

Unidad 3: *¿Por qué hacer la diferencia?* La historia de Joaquín Murrieta, El Zorro, sirve como apoyo para que se comprenda la necesidad de que seamos responsables por nuestras actitudes.

Unidad 4: *Tener Clase.* Esta unidad se propone discutir la ética en el día a día así como cuestionar la corrupción y modos de evitarla.

Unidad 5: *El Cid.* El legendario héroe español es tema de la discusión sobre la necesidad de luchar por nuestros ideales y lo que consideramos cierto y justo a pesar de las circunstancias adversas.

Unidad 6: *Alcoholismo adolescente.* Textos con imágenes que muestran los daños que se causa al cerebro adolescente por la consumición de alcohol.

Unidad 7: *Algo legal.* Traducimos algo del código civil para que los alumnos tengan conocimiento de sus derechos como ciudadanos.

Unidad 8: *Toradas y Tinkú.* Ambas son fiestas intrínsecas a las culturas de España y Bolivia respectivamente pero que suscitan cuestiones sobre derechos de los animales y humanos (en esta orden).

Unidad 9: *Violencia de género.* Resalta la importancia del tema para que los alumnos tengan la percepción de que ese tipo específico de violencia acaba por tener reflejos sociales en cadena, sobre todo para los niños.

Unidad 10: *Patagonia.* Trabaja los aspectos ecológicos que afectan los ecosistemas alrededor de aquel risco y algunas consecuencias en caso de severas alteraciones climáticas. (PAIVA & LEAL, 2011, p. 1098-1099)

Todos los temas son actuales y de gran relevancia. Por eso, en el momento que los profesores presentan los textos y actividades a ellos, despiertan la voluntad del alumno de compartir con los otros sus vivencias, el papel del profesor es ser el conductor de la

interacción entre ellos, debido a su formación anterior, él sabe cómo guiar los alumnos a reflexión, posibles desdoblamientos, así los textos de las unidades y actividades se tornan como un punto de partida al diálogo, el español es en este momento la lengua vehicular.

Eso porque uno de los factores que influyen en autonomía del profesor es la capacidad de usar su sentido crítico para contribuir de modo positivo e constructivo dentro de la sociedad, la clase de lengua funciona como una oportunidad para el desarrollo de su autonomía, conforme Contreras (2012).

La dimensión de la competencia del profesor va más allá del dominio de los conocimientos científicos de habilidades técnicas didácticas en general, abarcando la capacidad de interactuar con el medio social donde desarrolla su trabajo.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En lo que se refiere al desafío de hacer con que el ambiente de enseñanza de la lengua española sea para la construcción de un profesor autónomo capaz de contribuir para la formación ciudadana, es necesario comentar que interactuar en este ambiente sociocultural, aunque, fabricado al estudiante becario, como en el caso del proyecto Guamá Bilingüe, abarca un carácter indispensable en su formación como docente.

Trata en hacerlo reflexionar sobre su práctica en clase, para que posteriormente, pueda aplicar de la forma más satisfactoria posible, atendando a los pormenores de su actuación, que conllevaran a respuestas distintas en los individuos bajo su trabajo, o incluso al mismo, en diversos momentos.

El clima relacional de la clase entre alumnos y profesor, el gusto por ser actuante en la clase y conseguir relacionar las teorías que se está aprendiendo con el mundo real, los hechos que llevaron a vivencias únicas al profesor, todo eso, forma parte de la construcción de la autonomía que él va ejercer en el futuro.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS PAES. "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" En JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO (org), Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol. Pontes, Campinas, S.P., 1995

CELAYA, Iñaki. Mapas Conceptuales. Aprendizaje Significativo y CmapTools. Disponible en: <http://icelaya.blogspot.com.br/2012/04/mapas-conceptuales-aprendizaje.html> Accedido en: 26 dic. 2016.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

GUAMÁ BILINGÜE <http://www.sisprol.ufpa.br/view/projeto/pdfProjeto.php> Accedido en: 17 de septiembre de 2016.

LAWSON David I. & LAWSON Anton E. Neural Principles of Memory and a Neural Theory of Analogical Insight. Journal of Research in Science Teaching, v30 n10 p1327-48/Dec 1993.

MOREIRA, Marco A. & MASINI, Elcie F. S. Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

PAIVA, Rita de Cássia & LEAL, Anna Margarida Mendes. Guamá Bilingüe: Pesquisa, Extensão y Enseñanza de Español a través de Analogías para Alumnos en Riesgo Social. In: IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2013. Anais... Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013, p. 395-403.

PAIVA, Rita de Cássia & LEAL, Anna Margarida Mendes. Proyecto Guamá Bilingüe. In: IV ENCUENTRO DE LA HISPANIDAD: TRANS-ACCIONES INTERCULTURALES, 2011. Anais... Boa Vista: EDUFRR, 2011, p. 166-173.

GUAMÁ BILINGÜE SOBRE LA PERSPECTIVA DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Érica de Jesus Farias Ferreira (UFPA)¹

Orientadora: Larissa Gabriela Souza Almeida (UFPA)²

RESUMEN: Este trabajo tiene como finalidad presentar el proyecto de investigación, enseñanza y extensión de la UFPA (Universidad Federal de Pará) Guamá Bilingüe, que es subsidiado por el PAPIM (Programa de Apoyo a Proyectos de Intervención Metodológica) por medio de la PROEG (Pro-Rectoría de Graduación). El proyecto tiene cambiado la vida de adolescentes entre 15 a 18 años, en situación de riesgo social, oriundos de dos escuelas públicas de barrio de Guamá/Belém. Con una metodología diferenciada enfocada para este público blanco, promueve una reflexión social a través de la enseñanza de español desempeñando el papel de función social, que va más allá de la mera enseñanza de estructuras gramaticales y lexicales, sin embargo visa también una formación ciudadana y crítica para formar alumnos conscientes de su papel en la sociedad, trabajando con temas immanentes a la realidad vivenciada por ellos a través de la literacidad crítica. Además de esto, el proyecto en su escopo, visa disminuir el perjuicio y la violencia, por medio de la educación ampliar el horizonte de estos alumnos.

PALABRAS CLAVE: Literacidad Crítica; Alumnos en riesgo; Guama Bilingüe.

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade apresentar o projeto de pesquisa, ensino e extensão da UFPA (Universidade Federal do Pará) Guamá Bilíngue, que é subsidiado pelo PAPIM (Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica) por meio da PROEG (PRO - Reitoria de Graduação). O projeto tem mudado a vida de adolescentes com idade entre 15 a 18 anos, em situação de risco social, oriundos de duas escolas públicas do bairro do Guamá/Belém. Com uma metodologia diferenciada enfocada para este público alvo, promove uma reflexão social através do ensino do espanhol desempenhando um papel de função social, que vai muito além do simples ensino de estruturas gramaticais e lexicais, no entanto visa também uma formação cidadã e crítica para formar alunos conscientes do seu papel na sociedade, trabalhando com temas que são imanentes a realidade vivida por eles através do letramento crítico. Além disso, o projeto em seu escopo, visa diminuir o preconceito e a violência, por meio da educação ampliar o horizonte desses alunos.

PALAVRAS CHAVE: Letramento Critico; Alunos em risco; Guamá Bilíngue.

Introducción

¹ Graduanda em Letras –Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará. Participante do Grupo de pesquisa Guamá Bilíngue. ericaferreira57@gmail.com

² Formada em Letras-Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará. Participante do Grupo de pesquisa Guamá Bilíngue. Acadêmica do curso de Pós-graduação do Instituto Federal do Pará, em Educação para as Relações étnico-Raciais. laragabriela.sa@gmail.com

Este artículo propone presentar el desarrollo del proyecto de investigación, enseñanza y extensión Guamá Bilingüe. El objetivo principal de este trabajo es señalar las características que abarcan este proyecto. Retratando su identidad, el público destinado y sus éxitos. Además, el enfoque de este artículo es presentar la metodología utilizada en el proyecto social Guamá Bilingüe sobre la perspectiva de literacidad crítica, según la visión de algunos estudiosos del tema en cuestión. Así que, abordaremos también la función social del proyecto con una mirada crítica y detallada.

Por otro lado durante el desarrollo de este artículo será señalado la importancia del uso de la literacidad crítica en el contexto del proyecto. Exponiendo que, tal uso es nuevo en el medio académico, educativo, visto que, los rasgos de la literacidad crítica aún son considerados muy complejos y amplios, pero de suma importancia, pues es a través de la misma que los alumnos son llevados a reflexionar sobre su realidad, volviéndose ciudadanos críticos.

La propuesta es también mostrar los objetivos del proyecto social y las diversas estrategias utilizadas por sus participantes que fortalecen la concepción de la literacidad crítica. A partir de este desarrollo también serán señalados los resultados y los premios que fueron brindados a este proyecto, que ha logrado con mucha dedicación y voluntad los objetivos cuyos hicieron con que ganara su respetuoso espacio siendo considerado un proyecto educativo, social que viene obteniendo éxito.

Así que, este trabajo fue desarrollado con base en la metodología utilizada por el proyecto de investigación, enseñanza y extensión Guamá bilingüe, con base en las vivencias y experiencias ocurridas en las clases del proyecto. De este modo, en el primer momento presentaremos el proyecto, el material didáctico y los temas abordando en clases, la metodología diferenciada con enfoque en la literacidad crítica y la importancia del uso la misma en las clases, y los éxitos logrados.

Por fin, en este artículo no tenemos la pretensión de definir, o tampoco delimitar los campos que abarcan la literacidad crítica, sino exponer su fundamental importancia en el ámbito del proyecto Guamá Bilingüe, pues además de trabajar con la enseñanza enfoca también en las cuestiones sociales de la enseñanza de la lengua española en el proyecto, va más allá de enseñar solamente lengua española como lengua extranjera, sino trabajar el ámbito social.

Guamá Bilingüe

El Guamá Bilingüe, es un proyecto de pesquisa, enseñanza y extensión de la Universidad Federal do Pará, subsidiado por el PAPIM (Programa de Apoyo a Proyectos de Intervención Metodológica), a través de la PROEG (Pro-Rectoría de Graduación), aceptado en la FALEM (Facultad de Lenguas Extranjeras Modernas) como proyecto de extensión y registrado en el CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) como grupo de investigación. Actualmente está en su séptima edición.

El proyecto es direccionado para un público específico, adolescentes en situación de riesgo social con edad entre 15 a 18 años oriundos de dos escuelas públicas EEEFM Alexandre Zacarias de Assunção y EEEFM Barão de Igarapé Miri, ambas ubicadas en el barrio de Guamá que es conocido por presentar altos índices de peligrosidades y desigualdades sociales, además de no disponer de recursos, por cuenta del abandono que sufren por parte del sistema público.

Basado en este contexto, los materiales didácticos utilizados por el proyecto presenta una metodología enfocada en el contexto sociocultural de estos alumnos, trabajando en las clases con temas que son inherentes al cotidiano de los mismos, tales como acoso escolar, educación sexista, violencia de género, y alcoholismo en la adolescencia, Además hay unidades en el material didáctico utilizado por el proyecto que tratan sobre la cultura española, permitiendo que los mismos conozcan e interactúen con la cultura del país de la lengua extranjera que están aprendiendo en este caso el español, promueve un cambio de conocimientos y los lleva a vivir nuevas experiencias con el intuito de desempeñar una enseñanza constructivista, a los moldes de lo que discute Piaget, *apud* Williams & Burden donde el individuo solo aprende.

Una institución compatible con la práctica reflexiva necesitaría un sistema de aprendizaje en el que los individuos pudieran sacar a la superficie conflictos y dilemas que queden sujetos a examen público, un sistema de aprendizaje que conduzca a una crítica y a una reestructuración continua de principios organizativos y de valores.

De este modo la enseñanza constructivista está ligada a la práctica reflexiva, dónde los individuos que están envueltos en este proceso son llevados a reflexionar críticamente

sobre el medio dónde viven. Trabajando la enseñanza a partir de la visión del termo constructivismo, el aprendizaje es visto como resultado de un proceso de construcción de conocimiento, que los alumnos necesitan estar inmersos en un ambiente propicio a la reflexión, pues según el aprendizaje significativo que también está involucrado en este proceso el aprendizaje tiene que hacer sentido, o sea, ser lo más significativo posible para estos alumnos, así que en el proyecto Guamá Bilingüe los temas trabajados en las clases están de alguna manera relacionados a la realidad vivida por estos estudiantes, pues el contenido pedagógico no debe limitarse solamente a conceptos y contenidos gramaticales, sino que explorar el ámbito social promoviendo reflexión y reestructuración de valores y principios.

Por otro lado no podemos olvidarnos del papel de fundamental importancia que desempeñar los profesores en este proceso. Los profesores responsables por impartir las clases son alumnos del curso de letras con habilitación en lengua española que son becarios del proyecto.

Literacidad Crítica en el proyecto Guamá Bilingüe

El uso del termo literacidad crítica en el ámbito educativo brasileño aún es muy reciente, y los estudios sobre lo mismo se encuentran en una etapa incipiente, Freire que fue uno de los primeros estudiosos a poner este tema en pauta describe el proceso de enseñanza, como un proceso de libertación donde lleva el individuo a tener una consciencia crítica. Posteriormente, surgió el termino literalidad critica, que según Soares (2009, p. 33 *apud* GRANDO 2016, p.2)

La primera vez que este termo fue utilizado en Brasil, en el libro de Mary Kato, intitulado de *"No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística"* como parte de este título, el termo surgió en el año del 1995 en los libros del *"Os significados do letramento"*, organizado por la autora Angela Kleiman además de la *"Alfabetização e Letramento"*, de Leda V. Tfouni³.(traducción nuestra)

A este tema, varios autores van a retratar sobre el termo, luego es muy amplio y complejo, de este modo se torna una tarea difícil delimitar los campos que la literacidad

³ A primeira vez que este calor foi utilizado no Brasil no livro de Mary Kato, intitulado "No mundo dá escrita: Uma perspectiva psicolinguística" como parte deste título, a garrafa térmica surgiu em 1995 nos livros de "Os significados do letramento ", organizado pelo autor além Angela Kleiman ao" Alfabetização e letramento "Leda V. Tfoun.

crítica abarca y trabaja. Conforme Soares (2009, p.65 *apud* GRANDO 2012) “[...] Las dificultades e imposibilidades deberse al hecho de que la literacidad cobre una vasta gama de conocimientos habilidades, capacidades, valores, usos y funciones sociales”. De esta manera dependiendo del autor que es utilizado puede desempeñar distintas funciones.

Llevando en cuenta estos aspectos vamos a detenernos solamente en los aspectos que comprenda la metodología del proyecto, este trabaja con una propuesta de enseñanza direccionada para el ámbito social, que ultrapasa las barreras de la simple adquisición de aprender un nuevo idioma, es imprescindible algo más que la enseñanza practica de lengua española, pues a partir de los mecanismos involucrados en este proceso, los alumnos desarrollan habilidades que permiten una reflexión. De este modo trabajaremos con la literacidad crítica sobre la perspectiva de práctica social

Además de los conceptos de enseñanza centrada en la literacidad crítica, existe el enfoque en las cuestiones sociales, como afirma Alford (2001 *apud* MATTOS & VALÉRIO 2010) “Comprometidos con valores como justicia y luchas contra las desigualdades, la literacidad crítica pretende cambiar la sociedad promoviendo la inclusión de grupos marginalizados⁴” (traducción nuestra)

Para llevar estos alumnos a reflexionar sobre su propia realidad, el proyecto por medio del uso de literacidad crítica les instiga a pensar que hay salidas para los problemas sociales que enfrentan a diario les muestra que es posible cambiar las cosas si nos convertimos ciudadanos conscientes y críticos antes a la sociedad que vivimos, según Paula (2014, p.748):

En la literacidad crítica no se aprende la lengua con el único fin de interpretación y comunicación ella sirve más bien como intermedio entre la sociedad del individuo y a la extranjera, es a través del cambio proporcionando por este contacto que el ciudadano irá transformar a sí mismo y su sociedad, es decir, la literacidad crítica va más allá de solamente enseñar a leer y escribir es más una práctica que propone condiciones para que el sujeto pueda inserirse, de manera más participativa y crítica en la sociedad en la cual hace parte.

⁴ Comprometida com valores como a justiça ea luta contra a desigualdade, a alfabetização crítica visa mudar a sociedade, promovendo a inclusão de grupos marginalizado.

De este modo vemos que el propósito del proyecto va más allá que solamente enseñar español como lengua extranjera, pero también contribuye para la formación ciudadana de estos alumnos. Freire destaca cómo es importante trabaja la enseñanza crítica como objeto de reflexión hacia una educación libertadora.

La praxis, es la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimidos. De esta forma, esta superación exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora, con que, objetivando simultáneamente actúan sobre ella⁵. (FREIRE, 1987, p.14) (traducción nuestra)

O sea, la visión de Freire sobre la educación debe ser realizada también como práctica de transformaciones, dónde los individuos por medio de la enseñanza crítica se descubran como ciudadanos conscientes de su papel en la sociedad. Pero para que esto ocurra es necesario que se críen condiciones para que los mismos sean capaces de descubrirse y se vuelvan individuos críticos, participantes activos de la sociedad en que se encuentran inseridos, de esta manera intervenido, y colaborando para la mejoría de su condición.

Resultados positivos del proyecto.

El proyecto Guamá enfoca literalmente la educación social, que desde su nacimiento propone diversas actividades interesantes para todos los envueltos. Estas características hicieron con que este proyecto ganara destaque.

El proyecto está en su séptima edición y hasta el momento tuvo resultados positivos. Como por ejemplos de este éxito, podemos destacar la aprobación en un examen de la selectividad de la Universidad Federal do Pará en los años (2016,2017) de algunos estudiantes que participaron del proyecto en los respectivos cursos Nutrición, Sistema de Información, y dos de ellos en el curso de Letras Español, ambos alumnos fueron motivados a realizar este examen selectivo. A parte del éxito de los alumnos el

⁵ Praxis é a reflexão ea ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, ella es impossível sem superar a contradição oprimido-opressor. Assim, isto requer a superação da inserção crítica dos oprimidos na realidade opressiva, com isso, visando, simultaneamente, agindo sobre ele.

projeto também ganhou espaço por suas funções eficazes e ideias interessantes. Por isso foi nominado em dois prêmios entre os anos de 2014 e 2016.. Os prêmios foram respectivamente “Palmas de Ouro para mulheres da América Latina e Caribe (2014) e o outro “Comenda profissional na área de ensino e projeto social (2016).

Consideraciones finales

De esta maneira percebimos a importância do uso da literacia crítica como ferramenta didática dentro da metodologia do projeto pois educação cidadã, com responsabilidade social possui um caráter libertador. Assim que o projeto Guamá Bilingüe mostra a estes estudantes por meio da ensino de espanhol e da literacia crítica saídas para mudar sua realidade e oferecer-lhes a oportunidade de ter um futuro melhor por meio da educação.

Llevando em conta que a literacia crítica visa a inclusão do indivíduo na sociedade, e que este por meio do pensamento crítico tenha voz e vez, sabemos que os alunos do projeto vivem à margem de uma sociedade desigual, onde a maioria das vezes não tem espaço, então o projeto Guamá Bilingüe através de sua metodologia oferece a estes jovens uma perspectiva de vida distinta da sua, eles mostram que é possível mudar as coisas através da educação e inclusão social por meio da reflexão.

Referencias

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRANDO, Bohm Katlen. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relação com a escolarização**. In: IX ANPES SUL Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012. Caxias do Sul, p. 1-17.

MATTOS, Andréa de Machado Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo: Lacunas e interseções**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158.

PAULA, Daniele Mendonça de. **La literacia crítica en el proyecto guamá bilingüe**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS, 8., JORNADAS LATINOAMERICANAS DE LINGUAGENS E CULTURA, 1., JORNADINHAS DE LITERATURA INFANTIL E ENSINO, 1., 2014, Foz do Iguaçu/PR. TIRLONI, Larissa Paula; MARINHO, Marcelo; CORTEZ, Mariana (Org.). Anais... Foz do Iguaçu: Unioeste/Unila, 2014, p.745-751.



WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social**. España: Cambridge University Press.1999.

¡SE LOS TRAGÓ LA SELVA (DE LA TRADUCCIÓN)!: CRÍTICA LITERÁRIA NA TRADUÇÃO DE MAGIAS Y CANCIONES DE RÓGER RUMRRILL PARA O PORTUGUÊS

Ivan Pereira de Souza (UFPA/UFSC)¹

RESUMO: Português e espanhol constituem um par de línguas tipológica e geneticamente próximas com alto nível de transparência sobretudo no léxico. Essa proximidade sempre gerou traduções de qualidade duvidosa, principalmente por verem a realidade de forma na maioria das vezes muito distintas. Porém, há um ponto, ou melhor, um lugar, onde lusitanos e hispânicos vivem na mesma paisagem, os mesmos animais, o mesmo clima, pois ocupam a mesma floresta: a Amazônia. Esta perspectiva amplia reflexão da literatura Amazônica como centro de produção simbólica bi-cultural. Para comprovar esta hipótese, nos valem da tradução dos poemas de *Magias y Canciones*, do poeta e jornalista peruano Roger Rumrill para o Português brasileiro sob o plano da poesia amazônica entre dois mundos. Motivados pelas preocupações expostas por Ana Pizarro, da carência de estudos que aprofundem as discussões sobre o espaço cultural compartilhado por losófonos e hispanófonos, este artigo pretende primordialmente apontar como a crítica literária levanta problemas referentes à tradução de poesia amazônica peruana produzida no contexto do movimento artístico-literário “Bubinzana”, o qual integra Rumrill. As duas críticas ao Grupo *Bubinzana* consistem 1. no não-reconhecimento da literatura produzida pelo grupo e 2. no malogro de suas intenções enquanto proposta artística. Ambas serão apresentadas, neste trabalho, ao lado de versos dos poemas de *Magias e Canções* em ambas as línguas para auxiliar no processo de recriação.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia Amazônica; Tradução de poesia; Português-espanhol; *Magias e Canções*; Róger Rumrill.

RESUMEN: Portugués y español constituyen una pareja lingüística tipológica y genéticamente próximas de ancho nivel de transparencia sobre todo en sus léxicos. Dicha cercanía siempre ha resultado traducciones de dudosa calidad, principalmente por viren la realidad de forma muchas veces demasíadamente distintas. Sin embargo hay un punto, es decir, un lugar, adonde lusitanos e hispanos viven el mismo paisaje, los mismos animales, el mismo clima pues ocupan la misma floresta: la Amazonía. Desde esta mirada se amplía la reflexión de la literatura amazónica como centro de producción simbólica bi-cultural. Para probar nuestra hipótesis, analizamos la traducción de *Magias y Canciones*, del poeta y periodista peruano Roger Rumrill para portugués brasileño bajo la mirada de la poesía amazónica entre dos mundos. Motivados por la inquietud de Ana Pizarro frente a la carencia de estudios acerca de la discusión del espacio cultural compartido por brasileños e hispano sudamericanos, este trabajo busca primordialmente apuntar como la crítica literaria trae problemas referentes a la traducción de poesía amazónica peruana

¹ ivansouza@ufpa.br

producida en el contexto del grupo literario Bubinzana, lo cual integra Rumrill . Las dos críticas al grupo consisten al 1. No reconocimiento de la literatura producida en este contexto y 2. En el fracaso de sus intentos artísticos. Ambas críticas serán presentadas en este trabajo al lado de versos de los poemas de Magias y canciones en las dos lenguas para auxiliar el proceso de re-creación.

PALABRAS-CLAVE: Poesía Amazónica; Traducción de poesía; Portugués-español; Magias y Canciones; Róger Rumrill.

Se trata de un mundo fundamentalmente hispano y lusitano asentados en la historia común del viaje de Francisco de Orellana, que impulsa el imaginario febril de Gonzalo Pizarro en la búsqueda del País de la Canela. Del relato de Gaspar de Carvajal. De la aventura de Pedro de Urzúa y Lope de Aguirre en 1560, que nutre los relatos de Pedro Simón. La de tantos viajeros ebrios de imaginación de El Dorado, de Amazonas, de Iwaipanomias, de hombres con los pies al revés, de cinocéfalos, de fuentes de la eterna juventud, de zoología fantástica que dejaron en relatos, en grabados, en crónicas y relaciones.(Ana Pizarro)

Introdução

Português e espanhol constituem um par de línguas tipologicamente diferentes com alto nível de transparência. Essa proximidade, sobre tudo no léxico, sempre gerou mal-entendidos e traduções de qualidade duvidosa. Porém, há um ponto, ou melhor, um lugar, onde lusófonos e hispanófonos vivem na mesma paisagem, os mesmos animais, o mesmo clima: ocupam a mesma floresta. A palavra *selva* é empregada, na maioria de suas acepções, tanto em português, como em espanhol – *selva* –, referente à vegetação densa, natureza intocada, animais e plantas; já o adjetivo *selvagem*, em espanhol – *salvaje* – é limitadamente usado para caracterizar o habitante da selva; seu núcleo semântico está relacionado fortemente ao que é não-domesticado ou foge do convívio social, ermo, sem cultura, bárbaro, rude, bruto, grosseiro, medonho, perigoso. Por extensão de sentido, a selva, como num silogismo, se torna, para muitos, um ambiente hostil e perigoso.

No entanto, esta reflexão amplia a perspectiva da selva amazônica, como centro de produção simbólica bicultural, e por antiga analogia, será associada ao árduo ofício que empreendemos: os estudos da tradução. Falaremos mais sobre selvageria mais adiante.

Aqui a selva é poesia e nos valem da tradução dos poemas de *Magias y canciones*, do poeta e jornalista peruano Róger Rumrill para o português brasileiro sob o plano da poesia amazônica entre dois mundos (ou seria um só?) para comprovar nossa hipótese.

Motivados pelas preocupações expostas por Ana Pizarro, da carência de estudos que aprofundem as discussões sobre o espaço cultural compartilhado por lusófonos e hispanófonos – Amazônia –, este artigo pretende primordialmente apontar como a crítica literária levanta problemas referentes à tradução de poesia amazônica peruana produzida no contexto do movimento artístico-literário “Bubinzana”, o qual integra Rumrill. As duas críticas ao Grupo *Bubinzana* consistem 1. no não-reconhecimento da literatura produzida pelo grupo e 2. no malogro de suas intenções enquanto proposta artística. Ambas serão apresentadas, neste trabalho, ao lado de versos dos poemas de *Magias e canções* em ambas as línguas para auxiliar no processo de recriação.

Foram tragados pela Selva!

É propício esclarecer logo sobre o título desde trabalho: !Los trago la Selva! Em seu livro, *La selva de la traducción*, Moya apresenta historiograficamente alguns dos principais métodos e teorias da tradução como um emaranhado de saberes e fazeres e soluções particulares a cada objeto, sem soluções únicas, que, na sua opinião, tornam o ofício da tradução um ambiente desconhecido e hostil capaz de devorar os homens que nele se aventurarem.

Leslay Wylie, no artigo em inglês sobre o humano e não-humano na literatura amazônica peruana cita *La Nueva novela latinoamericana*, de Carlos Fuentes, onde Fuentes fala da tendência dos protagonistas dos enredos criados na literatura latino-americana sucumbirem ao meio onde se desenrola suas façanhas. Segundo Fuentes

Foram tragados pela selva!, diz a frase final de *La vorágine* de José Eustasio Rivera. A exclamação é muito mais do que o epitáfio de Arturo Cova e seus companheiros: poderia ser o comentário sobre um longo século de romances latino-americanos: foram tragados pela montanha, foram tragados pelo pampa, foram tragados pela mina, foram tragados pelo rio. (FUENTES, 1969)

Fuentes vai na mesma direção em que Pizarro, para quem certamente a montanha, o pampa, as minas ou o rio constituem os centros de produção simbólica comum, ignorando fronteiras políticas ou linguísticas. Assim, o espaço de selva, enquanto Amazônia, figurará não como pano de fundo, mas como vigoroso centro de produção simbólica comum entre lusófonos e hispânófonos na América do Sul, como justifica Pizarro,

Se trata, como sabemos, de um espaço que ocupa a metade do continente, que está organizado em subáreas as vezes muito diferenciadas – tem sua própria heteronímia, como as tem internamente todas as demais áreas – e em cujo interior se assenta grande parte de outra das maiores, em superfície, em complexidade, em multiplicidade de discursos: a Amazônia. (2004, p.106)

Como linguísta é tentador perseguir a sibila da objetividade e imparcialidade frente à imensidão exponencial que a linguagem humana em suas infinitas possibilidades pode imaginar e criar. A princípio quisera priorizar as variações linguísticas, sobretudo o léxico, vislumbrado pela possibilidade de reconhecimento das representações de um espaço identitário através da poesia produzida na Amazônia, porém, em outra língua. “El problema más bien es cómo reconocer nuestras diferencias, nuestras aproximaciones, nuestros paralelismos, los desvíos”. (PIZARRO, 2004, p.106). Muitos comparativistas, mitólogos ou qualquer outra ordem de estruturalistas poderiam dar pistas de como a poesia peruana pode descer o Amazonas e desembarcar na Manaus de Inglês de Sousa, ou na Belém do Grão-Pará de Dalcídio Jurandir, cantando a mesma história, sobre a mesma paisagem, os mesmos perigos. No entanto, a confiança numa viagem tranquila é um equívoco e, conforme alerta Nida, “traduzir é algo mais que uma simples tarefa linguística”. Daí a importância de uma sociologia da recepção, pois “as diferenças culturais podem ser para o tradutor um foco de tensão maior ainda que as diferenças linguísticas” (1964, p. 161).

Ora, não basta apenas preocupar-se tão somente com a questão da variedade linguística na tradução português americano - espanhol americano ou português amazônico - espanhol amazônico. A visão que predomina é do reconhecimento de espaço comum para produção de sentidos que em momento algum admitirá o caráter reducionista da idéia de uma variedade de cada língua na América Latina. Como alertou

certa vez Coutinho, “Qualquer concepção monolítica de cultura latino-americana vem sendo hoje posta em cheque e muitas vezes substituídas por propostas alternativas que busquem dar conta de seu caráter híbrido.” (1996, p. 73). Além disso, nos pareceu muito mais interessante a idéia de centro de produção simbólica comum para entender esses problemas.

Centro de produção simbólica comum

Ana Pizarro no seu já citado artigo *Hispanoamérica y Brasil: Encuentros, desencuentros, vacíos* fala como as zonas culturais da América Latina ostentam suas pluralidades tal como os heterônimos pessoais (a montanha, o pampa, a selva) e sobre o vazio existente nos estudos acerca do compartilhamento do imaginário das manifestações culturais, em especial a Amazônia, parte portuguesa parte espanhola. Para a autora “las formas culturales de relación entre Hispanoamérica y Brasil quedan en evidencia cuando nos aproximamos a esa área cultural prácticamente desconocida que es la Amazonía.” (p.115). O mais importante é que agora temos um referendo sobre uma realidade social e natural bilíngue, bi-pátria, ou melhor dizendo

Isto faz, então, que possamos observar centros de produção simbólica comuns, que articulam processos próximos; que possamos constatar operações culturais, dispositivos construtores de comunidade, na direção de um território de imaginários de estruturas similares. (p.107)

Nessa perspectiva, ainda que façamos distinção entre as manifestações culturais de uma Amazônia brasileira e outra espanhola, não podemos olvidar de que ambos espaços até o século XV eram ocupados por centenas de comunidades detentoras de uma matriz cultural antiga, e seu conflito com o conquistador, que por sua vez também provinha de híbrida matriz, como sempre afirmou Darcy Ribeiro e como também confirma a autora

O primeiro enfrentamento se deu no âmbito inicial do cruzamento dos imaginários. Não havia vazio, nenhuma das duas culturas era inocente. Ambas estavam carregadas de história e a ruptura de uns impulsionava a perplexidade e o desenfreamento dos outros, iniciando assim uma dialética de produção de sentidos onde a história aportaria a complexidade. (p.108)

Essa dialética não encerraria se o homem natural não tivesse seu antagonista. O europeu, tanto da ordem dos lusitanos quanto os hispânicos, estes por sua vez impuseram séculos de intensa e muito violenta, não só em termos beligerantes mas também e principalmente culturais, de convivência e outros tantos fazeres, dizeres e sentires. Sim, ambas culturas compartilham muito da história social, quase tudo da economia e política e, definitivamente, tudo sobre fé. A variedade de produções simbólicas, de folclore e algo mais, propicia a idéia da semelhança à unidade: espaço cultural hispânico e lusitano, de sua riqueza inesgotável e do dinâmico diálogo:

Deste modo, espaço alternativo emergente, construção estética da homogeneidade, tensão regional-cosmopolita, constituem núcleos de produtividade simbólica que articulam a produção em ambos os blocos, incorporando tensões próprias de nossa cultura em seu condicionamento periférico. Seu funcionamento organiza seus mecanismos e suas operações geram espaços de especificidade estética. É o que outorga um sentido de “unidade” à relação entre os espaços culturais hispânico e lusitano, unidade que é em realidade articulação, paralelismo, convergência. Mas é também o marco aonde se põe em evidencia as divergências e as disparidades. (p.111)

Rumrill e os *bubinzanas*

Segundo nossos dois críticos, no início dos 60¹, em Iquitos, mais precisamente em um bar na rua San Martín, ocorreu um evento, que diriam alguns desimportante para a literatura nacional peruana, mas de singular importância para a literatura amazônica. No ano de 1963, no mês de junho, é fundado o grupo “Bubinzana”, ao que tudo indica em homenagem à novela *Bubinzana*², de Arturo Hernández, publicada em 1960, e que “fecha” o círculo do movimento liderado por Francisco Izquierdo Ríos, os “*Trochas*” - este sim, cortejado pelas elites culturais de Lima. Formado por um sentimento de divergência sobre os rumos da literatura iquiteña e, segundo Villafane, “bons leitores”, liderados por Jaime Vásquez Izquierdo, Javier Dávila, Róger Rumrill, Teddy Bendayán y Manuel Túnjar, o objetivo do grupo era muito claro, como definiu o próprio Jaime Izquierdo em um

² Também como é conhecida uma planta alucinógena usada em rituais xamânicos.

artigo intitulado *El grupo literario Bubinzana*³: “Como grupo literario, nos propusimos crear una literatura nueva en Loreto tomando como punto central al hombre y sus problemas, incidiendo sobre el neorrealismo, es decir, los problemas del hombre de la ciudad.”

Como dito anteriormente, neste artigo apresentamos duas críticas literárias que influenciaram diretamente na tradução de *Magias y canciones* para o português. Elas vêm de lados diferentes do Atlântico: uma tecida pelo inglês, Lesley Wylie, e outra em Iquitos, por Ricardo Villafane. Esta última diz respeito ao reconhecimento da literatura produzida pelo grupo como importante para a literatura amazônica, porém nem tanto para a nacional. Villafane diz sobre o Grupo Bubinzana “Se trata de un grupo de intelectuales que tenían ideas poco claras sobre la literatura y muchas buenas intenciones sobre actividades culturales” (2014, p. 212). No entanto, é categórico ao afirmar que

Seu manifesto literário é interessante por sua ingenuidade e anacrônico porque não assumiram a literatura como um processo regional ou nacional, em plena construção; não incluíram em seu projeto o indígena amazônico nem as múltiplas línguas no processo verbal literário, e não compreenderam, também, o decisivo aporte de modernização poética de Germán Lequerica na década anterior. Foram incendiários que desconheciam os esforços criativos de décadas anteriores. (VILLAFANE, 2014, p. 212-213)

Sobre o desconhecimento dos esforços criativos das gerações anteriores, Wylie compreende a rejeição do grupo Bubinzana “of the idea of man as subject to the vagaries of fate recalls”, muitas vezes representando a Amazônia como um “inferno verde” selvagem e cheio de doenças (WYLEY, 2014, p.85). Sobre a cláusula⁴ que encerra o movimento literário Bubinzana, e na própria percepção de Rumrill, o autor descreve:

Esta cláusula, que encerra o manifesto, define o Grupo Bubinzana claramente para além de seus antecessores literários, mais imediatamente ao grupo Trocha, liderado por Francisco Izquierdo Ríos (1910-1981), que floresceu cerca de vinte anos antes e, para quem a população indígena da região mal tinha figurado. Embora o nome “Bubinzana” - tanto uma planta

³ Revista Kanatari, nº 1127, de 23.04.2006

⁴ Diz a cláusula: “El hombre debe ocupar el primer plano dentro del vasto paisaje amazónico. . . . El hombre ya no debe seguir siendo “el juguete de los hados del río y del bosque, aplastado por una geografía inmensa, con una visión y una perspectiva que minimiza su participación en la transformación de la historia y de la naturaleza que no puede dominar.” (Arroyo 373, *In* WYLIE, 2014)

alucinógena, ou encantamento proferido por xamãs na Amazônia peruana - é uma alusão a um dos romances desta geração anterior, *Bubinzana* por Arturo D. Hernández (1903-1970), Rumrill descarta acerbamente a literatura do Grupo Trocha como "selvismo", na qual "folclore, a anedota, o descritivismo exagerado. . . sepultam e escondem a epopéia humana."⁵

Ainda segundo Wylie, "apesar de professarem o desvencilhamento da produção literária da geração anterior, os escritores bubinzanas também continuaram a implantar mitos". Rumrill, talvez o membro mais conhecido do grupo e certamente seu mais produtivo escritor ao longo de cinco décadas, publicou uma série de obras folclóricas, incluindo os esboços e as canções amazônicas – dentre elas *Magias y canciones* – além de uma extensa compilação de folclore amazônico⁶. É Rumrill que primeiro responderá às críticas entre seus pares:

Em seu relato da fundação e realizações dos escritores bubinzanas, de 1973, Rumrill definiu a rejeição ao grupo por influência artística de Lima, dos Estados Unidos, e da Europa em favor das raízes culturais da Amazônia como a "descoberta de uma sensibilidade mágica" (Reportagem 66), que ele lança como variante local de García Márquez "realismo mágico". (WYLIE, p. 95)

Um tanto pretensioso, na nossa opinião. Porém, para sua defesa, recorreremos a Jakobson:

A existência de uma obra folclórica como tal só começa quando aceita por determinada comunidade, e só existe dela aquilo do que dita comunidade se apropriou. Suponhamos que um membro de uma comunidade compusesse algo próprio em verso. Se por uma ou outra razão aquela obra oral, criada pelo indivíduo viesse a ser inaceitável pela comunidade, os demais membros não se apropriariam dela e estaria condenada a desaparecer. Somente sua transcrição

⁵ This clause, and the manifesto that frames it, sets the Bubinzana Group clearly apart from their literary predecessors, most immediately the Iquitos-based Trocha Group, headed by Francisco Izquierdo Ríos (1910–1981), which had flourished some twenty years before and for whom the region's indigenous population had barely figured. While the name "Bubinzana"—both an hallucinogenic plant and the *icaró*, or incantation, sung by medicine men in the Peruvian Amazon—is an allusion to one of the novels of this earlier generation, *Bubinzana* by Arturo D. Hernández (1903–1970), Rumrill acerbically dismisses the literature of the Trocha Group as "selvismo," (junglism) in which "folclore", la anécdota, el farragoso descriptivismo ...sepultan y escondan la epopeya humana" (Rumrill, *Reportaje* 63)

⁶ *Vidas mágicas de tunchis y hechiceros*

casual por um compilador poderia salva-la, passando-a da esfera da poesia oral à literatura escrita. (1975, p. 8-9)

Este é o maior legado de Rumrill e os bubinzanas: a recopilação do folclore oral do departamento de Loreto, Amazônia peruana e a continuidade da entrópica hibridização, com suas recriações. Se é representativo, ou se quebraram sua promessa, veremos agora como estas críticas influenciaram na tradução para o português dos poemas (canções) de *Magias y Canciones*.

Crítica literária na tradução de *Magias y canciones* para o português amazônico

“*Magias y canciones que interpretaban los ribereños del amazonas a la hora en que el sol recorría el horizonte de la noche de los brujos.*”, está na contracapa do pequeno livro azul de pouco mais de oitenta páginas e do qual foram tiradas em 26 de maio de 1971 apenas 1.500 cópias. Na capa, uma gravura novecentista, em preto e branco, de Paul Marcoy e belíssimos desenhos de Angel Chávez, que ilustram o interior da obra e dialogam com a temática da poesia. *Magias e canções* está dividida em duas partes como sugere o título: são seis magias (*El hallazgo, Amazonas, Cotuhé, Icamiaba, La noche del silencio e Yarinacocha*) e dezesseis poemas, ou canções (*Canción a la garza del río, Canción a la luna amazónica, Canción a la mujer ribereña, Canción a la lancha inmóvil, Canción a las blancas playas del amazonas, Canción a los puertos fluviales, Canción al viejo fisga que acecha las cochas amazónicas, Canción al viejo y tuerto capitán, Canción al tibi viajero, Pájaro blanco, Advenimiento del día, El río, El viejo barco, El hogar e Sobre mi cabeza duerme tu voz*); além de um glossário com 13 entradas e um índice remissivo.

Algo importante e que tem que ser levado em conta na tradução de literatura regional é compreender que muitas vezes o espaço apresenta peculiaridades intraduzíveis devido a sua particularidade. Por outro lado, é possível reduzir o nível de intraduzibilidade quando diferenças linguísticas se encontram no cotidiano, na realidade a sua volta. Para Acevedo y Castro

Isto significa também formas diferentes de produção nos imaginários sociais. Ali o tempo individual e social está regulado pelo tempo das águas,

os ciclos do rio, o período de caça, a coleta, a pesca, a horticultura. Ali a subida e a descida das águas regula os hábitos alimentícios, a disposição familiar, a organização do trabalho. (ACEVEDO Y CASTRO, 1998)

A literatura brasileira, particularmente a da região norte, compartilha praticamente o mesmo mundo, a mesma realidade extralinguística. Para Pizarro, “La configuración de esta área en la perspectiva de los estudios de la cultura, que conocemos tan poco, nos da cuenta no sólo de la bi-culturalidad”. (PIZARRO p. 119). Tradição oral com muita influência híbrida, que foram compilados ou recriados por Rumrill, muito além de um matiz eurocêntrico (a questão cristã, os espaços comuns, a religiosidade fundida, toponímias, (Belém, Iquitos - Belém Pará) muito evidente nas produções do grupo, ainda que seu objetivo seja, também, resgatar o legitimamente natural (cor local) e claro, na representação de um autêntico espaço cultural:

A narrativa oral, na região norte brasileira, tem sua particularidade por ser dominada pela água (imensidão de rios, paranás, terras caídas. Igarapés movediços, águas traiçoeiras, chuva), pela floresta (densa e estranhamente ruidosa) e pelas muitas tribos indígenas (memória fetichista). (FIQUEIRA 2010, p. 109-110)

Podemos perceber durante sua tradução, que o indígena é visto como herança, memória, não-presença. Apesar da exaltação ao homem ribeirinho, a tradição ocidental do mito do herói romântico se mantém. Apesar do movimento *Bubinzana* apresentar na verdade uma tentativa de um outro olhar , e que segundo estes críticos, caíram no mesmo, pode servir como por exemplo os sintomas recorrentes da cultura eurocêntrica em suas canções:

*Te dicen “fisga” y podrías ser
Ulises, Moisés o cualquier héroe
Porque sobre ti descansa una larga
Tradición de vida y hombría (...)*

Te chamam fisgador mas poderia ser
Ulisses, Moisés ou qualquer outro herói
porque sobre ti recai uma longa
tradição de vida e hombridade (...)

Canção ao velho fisgador que repara nas lagoas amazônicas

Róger Rumrill

Sobre essa discrepância, Pizarro acrescenta

Ainda que ambos os conquistadores não chegaram de mãos vazias, mas sim com uma mala bem carregada, que continha imaginários provenientes de diversos momentos históricos desde a antiguidade greco-latina, por estas mesmas razões, entre outras, estes imaginários tinham muitas vezes diferentes sentidos. (PIZARRO, p.106)

Ainda segundo a autora, “Aunque se trata de lenguas y culturas fundamentalmente española y portuguesa, la variedad es tan grande que no es posible pensar sólo en el ámbito de lo indígena con que se identifica normalmente a la Amazonía”. É compreensiva a crítica, uma vez que a presença não-indígena na literatura amazônica, tanto lusófona como hispanófono representa a consagração do gênero. Para nós, como tantos outros estilos de época - não obrigatório - pois, assumido o caráter híbrido destas produções artístico-culturais são em sua essência, diferentes, porém o mesmo. A literatura, bem como as ciências sociais, considera a fusão de culturas inglesa, holandesa, francesa, judia, árabe, atuando fortemente sobre comunidades de diferentes etnias indígenas, além é claro, da matriz africana, na formação da Amazônia como espaço social.

(...) *En tus cansadas venas huele*

El antiguo Romariz

Trasegado por los viejos caucheros (...)

(...) Tuas cansadas veias (ainda) exalam

o antigo Romariz

traficado pelos antigos seringueiros (...)

Canção à barca imóvel

Róger Rumrill

O ciclo da borracha frutifica na poesia de Rumrill. Nos últimos anos de colonização era possível encontrar um legítimo Romariz nos portos de Belém e de Manaus, assim como rio acima em Iquitos.

A bravura e hombridade do colonizador espanhol não faltam à temática. Já a selva enquanto perigo, medo, ameaça, limita-se à memória, à tempos outros; de outra selva, outros homens:

Tradición de vida y hombría

Tradição de vida e hombridade

*que te viene, quien sabe,
de esos viejos españoles
que pelearon con los fantasmas
del miedo en los primeros años
de la Fábula Amazónica*

que vem, quem sabe,
dos velhos espanhóis
que lutaram contra fantasmas
do medo nos primeiros anos
da Fábula Amazônica.

Canção ao velho fisgador que repara nas lagoas amazônicas

Róger Rumrill

Uma extensa tradição literária amazônica esgotou as páginas de novelas e poemas épicos tanto na Amazônia brasileira e peruana, como na colombiana, venezuelana e até boliviana. Até há poucas décadas, com *Quarup* de Antonio Callado ainda vemos o protagonista quase ser devorado pelas formigas. A floresta, pelo menos na literatura urbana, reflete isso:

A opulência da selva, o domínio das águas – rios, chuvas e enchentes – conduzem o homem da Amazônia a exercer uma típica experiência terrena. Ele vive na instância do *medo* decorrente dos imprevistos fenomenológicos confundidos a superstições e crenças fluentes em narrativas orais. (FIQUEIRA 2010, p. 109-110)

No excerto, também vemos como o homem como presa, esmagado pela floresta não existe mais. É como se os perigos houvessem sido eliminados para o homem da floresta bubinzana: ele é o dono, a divindade da floresta, conhece seus caminhos, suas ameaças e tal como o encantador de serpentes, só ele está imune à sua opulência. O medo se converte em uma grandeza dentro do gênero, encorpado pelo sobrenatural que vive na água e na mata. Wylie também chama a atenção para a presença do sobrenatural na obra de Rumrill e de outros bubinzanas: “In *Vidas mágicas* Rumrill notes how pools of black water are a common haunt of supernatural beings, including *boas* and *yacurunas* (water demons), both of which feature in chapter nine of *Río Putumayo*.” (2014, p. 96). Seres semelhantes são encontrados nas compilações de Câmara Cascudo do folclore brasileiro.

O herói amazônico bubinzana guarda em si o sobrenatural, quando não, o divino. Veja como se reconstrói o pescador hábil, “fisgador”:

<i>Te veo ahí</i>	Te vejo aí
<i>fisga</i>	fisgador
<i>retratado en las aguas</i>	retratado nas águas
<i>como un fauno</i>	como um fauno
<i>o como otro duende</i>	ou como outro duende
<i>– chullachaqui –</i>	– chullachaqui –
<i>Amable dios de las aguas</i>	amável divindade das águas

Canção ao velho fisgador que repara nas lagoas amazônicas

Róger Rumrill

Para reforçar esta tendência, em *Vidas Mágicas*, Rumrill observa como as lagoas de água negra representam morada comum de seres sobrenaturais, incluindo *Boas* e *Yacurunas* (demônios de água), que Jaime Izquierdo apresenta em seu *Río Putumayo* e que, segundo Wylie, chega mais próximo ao ideal bubinzana. Porém, é Rumrill quem escolherá a sensibilidade mágica como característica inerente a sua obra, e encontra ecos na crítica:

Embora claramente possa ser relacionado com o que Cora Diamond chamou de "sentido corporal de vulnerabilidade à morte, a pura vulnerabilidade animais", ele também reflete uma nova noção de como se poderia habitar o mundo, onde o homem é apenas uma outra parte da natureza, por vezes, benevolente e às vezes selvagem. Tal visão chega perto de um dos elementos centrais da definição de "sensibilidade do mágico" de Rumrill: "el sentimiento de comunidad total de con la naturaleza "(Reportagem 67). A sensibilidade mágica que permeia *Río Putumayo* e os escritores do Grupo Bubinzana contribuiu de forma mais ampla para uma profunda reconfiguração das relações humanas e não-humanas na Amazônia, e para a nossa compreensão de um mundo em que o homem e a natureza são contíguos ao invés de sempre mutuamente destrutivos. (WYLIE, p.99)

A divindade *Atité*, com nítidas semelhanças em Madremonte, também associada a imagem e conceito do fauno, o mito desce a montanha e se reconta no rio, e são, notavelmente belos, não perigosos:

Al atardecer Atité emerge reluciente. Ao entardecer Atité emerge reluzente. Sobre su piel escamas de coral han crecido. De su cabello cuelgan verdes raíces. Y de sus ojos saltan los peces que van a morir al chocar en las finas arenas de las orillas. Sobre sua pele crescem escamas de coral. De seu cabelo brotam verdes raízes. E de seus olhos saltam os peixes que irão morrer no choque com a fina areia da praia.

Yarinacocha

Róger Rumrill

As representações simbólicas na Amazônia brasileira também não podem deixar de serem recuperadas, nos mitos do caipora, e um pouco mais distante, o curupira ou a Matinta Pereira. O devidamente indígena quando deixa seu lugar de representação passa a resignificar no discurso ibero-americano e em suas leituras. Como pudemos ver em breves exemplos, o sentimento de comunidade total do homem amazônico, seja ribeirinho, soldado ou pescador, com a natureza resume a essência da sensibilidade mágica que permeia *Magias e canções*, bem como as obras dos demais escritores do Grupo Bublinzana. Esta visão contribuiu de forma ampla para uma profunda reconfiguração das relações *humanas e não-humanas* na Amazônia, e para a nossa compreensão de um mundo em que o homem e a natureza são contíguos ao invés de sempre mutuamente destrutivo.

Da crítica como tradução

O Bublinzana como grupo literário teve sim muita importância. Mas até para os críticos mais rigorosos, como Villafane, seus integrantes seguiram desenvolvendo nos anos seguintes uma intensa atividade jornalística e literária de modo individual, nas

universidades em Lima ou mesmo no estrangeiro (p. 213). Traduzir as magias e canções de Rumrill é recriar não só seu texto, mas seu sentir.

Em *Tradução como criação e como crítica*, Haroldo de Campos define a tradutologia do texto poético. Para ele, “a tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca”. E acrescenta:

Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a *iconicidade* do signo estético, entendido por signo icônico aquele «que é de certa maneira similar àquilo que ele denota»). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal⁷. (1992, p. 24)

O problema de traduzir para línguas próximas, no caso do português para o espanhol e vice-versa, nem sempre é tarefa fácil, pois a mais recorrente palavra ou a mais insignificante flexão pode contaminar o texto e comprometer a mensagem. As aparentes semelhanças, históricas, econômicas e religiosas também enganosamente compatíveis escondem armadilhas sociolinguísticas, fenômenos psicossociais, individual ou de massa, além da fluidez do imaginário coletivo. Tarefa árdua para um professor de língua, no entanto, a única Solução Única entre as teorias tradutológicas das escolas de tradução brasileiras foi preciosamente apontada por HC:

O problema do tradução criativa só se resolve, em casos ideais, a nosso ver, com o trabalho de equipe, juntando para um alvo comum linguistas e poetas iniciados no língua a ser traduzida. É preciso que a barreira, entre artistas e professores de língua seja substituída por uma cooperação fértil, mas para esse fim é necessário que o artista (poeta ou prosador) tenha da tradução uma ideia correta, como labor altamente especializado, que requer uma dedicação amorosa e pertinaz, e que, de sua parte, o professor de língua tenha aquilo que Eliot chamou de «olho criativo», isto é, não esteja bitolado por preconceitos acadêmicos, mas sim encontre no colaboração para a recriação de uma obra de arte verbal aquele júbilo particular que vem de uma beleza não para a contemplação, mas de uma beleza para a ação ou em ação. (p.34-35)

⁷ Grifo do autor

Por essas e outras escolhemos para tradução Róger Rumrill: por ser hispânico, ser amazônico, poeta e sobre tudo, por ser híbrido, o que nos deu a possibilidade de recriar poesia sobre o que nós também vemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLADO, A. **Quarup**. Rio de Janeiro. José Olympio: 2014.
- CÂMARA CASCUDO, L. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 3ª edição: Rio de Janeiro: INL. 1954
- CAMPOS, H. Da Tradução como Criação e como Crítica. *In Metalinguagem & outras metas*. Perspectiva: São Paulo.1992.
- COUTINHO, E. F. Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone. *In Revista Brasileira de Literatura Comparada*, nº 3 dez. 1996. p. 67-73
- FIQUEIRA, L.R.C. A rapsódia de os Cantos Amazônicos: da matriz oral a literatura erudita. *In Moara: Revista dos Cursos de pós-graduação em letras UFPA*. Nº33, jan/jun. 2010. p. 105-130
- FUENTES, C. **La nueva novela hispanoamericana**. México: Joaquín Mortiz, 1969.
- IZQUIERDO, J. V. **Río Putumayo**. Iquitos: Municipalidad Provincial de Maynas.1986.
- JAKOBSON, R. **Ensayos de Poética**. México: Fondo de Cultura Económica. 1977.
- JURANDIR, D. **Poesia do Grão-Pará**. Belém: Guajarina.1937
- MOYA, V. **La selva de la traducción: teorías traductológicas contemporáneas**. Madrid: Cátedra. 2004.
- NIDA, E. A. **Toward a Science of Translating: with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating**. Lei-den: Brill, 1964.
- PIZARRO, A. **Hispanoamérica y Brasil: Encuentros, desencuentros, vacíos**. Acta Literaria Nº 29, 2004. p. 105-120
- RUMRRILL, R. **Magia y Canciones**. Grupo Cultural Bubinzana: Iquitos. 1971.
- VILLAFANE, R.V. La Literatura en Iquitos *In GABAI, R.V.; MAZA, C. Iquitos*. Lima:Varón Consultores Asociados/Telefónica del Perú. 2014. p. 211-229
- WYLIE, L. “ **La sensibilidad de lo mágico**”: human and nohuman encounters in the **Peruvian Amazon**. Hispanic Inssues on-line n.16. Fall. 2014.

ANÁLISE DE ERROS E A SUA RELEVÂNCIA PARA O APRENDIZADO DO INGLÊS: POR UMA VISÃO DO ERRO COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO

Josane Daniela Freitas Pinto (USP/UEPA)¹
Profª Drª Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (Orientadora)²

RESUMO: Desde o início da década de 1970, os pesquisadores têm as suas atenções voltadas para o modo como se aprende uma língua estrangeira (LE). Considerando o desenvolvimento dos estudos na Linguística Aplicada e o surgimento da Análise de Erros (AE), o interesse nas relações contrastantes entre a língua materna (LM) e a LE e, também, as hipóteses estabelecidas pelo aprendiz dentro da LE que está sendo estudada podem ser considerados como elementos didáticos favoráveis no processo de aprendizagem. Por isso, este estudo tem como objetivos: identificar os erros ocorridos nas frases escritas pelos alunos, a fim de compreender o estágio da interlíngua que eles se encontram; e classificar os erros em interlinguais, intralinguais ou ambíguos, para ver se se eles tiveram influência da LM ou se estabeleceram hipóteses dentro da língua-alvo, no caso, o inglês. A nossa pesquisa é qualitativa e tem como referencial teórico os seguintes autores: De Grève e Van Passel (1975), Ro (1993), Ellis (2000), Figueiredo (2004), Brown (2014), Magro (1980), entre outros. O *corpus* deste trabalho constitui-se de frases extraídas de textos produzidos por alunos do 4º ano do curso de Letras/ Inglês de uma universidade pública do Pará. Consideramos relevante esta pesquisa pela necessidade que ainda temos, na atualidade, de promover uma reflexão a respeito do erro como parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Análise de Erros; Erros.

ABSTRACT: Since the beginning of the 1970's, the researchers have directed their attention to the way we learn a foreign language (FL). Considering the development of studies in Applied Linguistics and the appearance of Error Analysis (EA), the interest in contrastive relations between mother tongue and FL and, also, established hypothesis by learner inside the FL which has been studied can be considered favorable didactic elements in the learning process. For this reason, this study aims: to identify the errors occurred in the sentences written by the students, in other to comprehend the stage of interlanguage in which they are; and classify the errors into interlingual, intralingual or ambiguous, for verifying if they had the influence of mother tongue or if they established hypothesis inside their target language, in this case, English. Our research is qualitative and it has as thoretical reference the following authors: De Grève and Van Passel (1975), Ro (1993), Ellis (2000), Figueiredo (2004), Brown (2014), Magro (1980) and others. The

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação da FFLCH na Universidade de São Paulo - DINTER (USP/UEPA) E-mail: josanedaniela@hotmail.com.

² Professora do doutorado da FFLCH na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: ziaquino@usp.br.

corpus of this study is constituted by sentences taken from texts produced by English undergraduate students of the 4th year from a public university in Pará. We consider relevant this research for the necessity we still have nowadays in promoting a reflection about error as an integrated part of a foreign language learning process.

KEYWORDS: Applied Linguistics; Error Analysis; Errors.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao adquirir a língua materna, o falante não tem nenhuma experiência linguística. No entanto, o aprendizado da língua estrangeira (LE) se dá quando ele já tem o conhecimento da sua língua materna (LM). O estudo de uma língua estrangeira se faz tendo presente um sistema anteriormente assimilado. De Grève e Van Passel (1975, p. 69) dizem o seguinte: “(...) isto implica logo por parte de quem aprende uma língua estrangeira, no conhecimento, por incompleto que seja, de um outro sistema linguístico: o de sua língua materna”.

A sala de aula torna-se, então, o alvo desta pesquisa sobre os erros, considerando-os como parte integrante desse contexto de aprendizado e tendo como suporte teórico os autores De Grève e Van Passel (1975), Ro (1993), Ellis (2000), Figueiredo (2004), Brown (2014), entre outros. Estabelecemos como objetivos: identificar os erros ocorridos nas frases escritas pelos alunos, a fim de verificar se eles encontram em uma interlíngua contínua; e classificar os erros em interlinguais, intralinguais ou ambíguos, para ver se os alunos tiveram influência da LM ou se estabeleceram hipóteses dentro da própria língua-alvo, no caso, o inglês.

Portanto, a importância deste estudo reside no fato de ser necessária uma reflexão do erro como parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, embora a discussão sobre o assunto tenha começado na década de 70, ainda hoje, muitas vezes, apresenta um caráter negativo no contexto escolar.

2. APRENDIZADO DE LE E O CONCEITO DE INTERLÍNGUA

A relação entre a LM do aprendiz e a LE sempre foi um problema “mascarado” pelas diferentes abordagens de ensino, por exemplo, muitas delas ou subestimaram ou superestimaram a LM do aprendiz. No método de gramática e tradução, a LM era utilizada

como uma ponte necessária para a aprendizagem de LE. Entretanto, na abordagem audiolingual, era considerada uma barreira que deveria ser evitada a todo custo. Já na abordagem comunicativa, houve uma mudança completa dessa visão, a LM passou a não ser mais considerada um “empecilho” na aprendizagem de LE, mas como um recurso secundário no processo.

Essas relações contrastantes entre a LM e a LE, originárias da confrontação entre os dois sistemas linguísticos, podem ser consideradas como um elemento didático favorável, ou seja, o conhecimento anterior pode ser uma vantagem no sentido de que o aprendiz tem uma ideia de como as línguas funcionam. Por outro lado, esse conhecimento pode levar os aprendizes a fazerem suposições incorretas sobre o funcionamento da LE e isto pode levar a erros, que teriam como causa a interferência da LM na LE. Crystal (2008), Dubois (2007), Lewandowski (2000) e Richards (2010) ressaltam nas suas definições do termo interferência o seu aspecto negativo, pois é considerada uma transferência negativa de padrões da LM no aprendizado da LE.

O termo interlíngua foi criado por Selinker (*apud* Tarone, 2006, p. 747) e se refere ao estágio intermediário no processo de aprendizado de uma língua estrangeira, possuindo características tanto da LM quanto da LE. O controle da LE pelo aprendiz é parcial, por isso a IL é denominada período de transição no aprendizado de uma LE. Ro (1993, p.1) apresenta a seguinte definição do termo interlíngua: “(...) a noção de interlíngua se refere à língua “entre” duas ou mais línguas, ou seja, as normas da língua-alvo que o aprendiz está tentando aprender e a sua primeira língua. A interlíngua tem características de ambas” (tradução nossa)³.

Ellis (2000) caracteriza a interlíngua como sendo permeável, porque está aberta às influências internas e externas, e como um período transitório, no qual o indivíduo vai passando por diferentes estágios. Assim, o aprendiz constrói uma série de interlínguas (interlíngua contínua) até alcançar o conhecimento da LE, através adição, supressão ou reformulação de regras, reestruturando todo o sistema. Por isso, para desenvolver a sua

³ No original: “(...) the notion ‘interlanguage’ alludes to a language ‘between’ two (or more) languages, i.e. a target language (Lt) norm which a student is trying to achieve, and his first language (L1). The interlanguage has characteristics of both of these languages”.

interlíngua, ele emprega várias estratégias de aprendizagem, como, a omissão, supergeneralização, transferência, entre outras.

A interlíngua, construída pelo aprendiz de LE, contém um léxico de palavras, os conceitos, um grupo de regras e os princípios que ordenam as palavras, podendo sofrer influências externas, por exemplo, através do *input* fornecido em sala de aula, ou internas, como a omissão e outros, pois eles constituem uma evidência da ocorrência de processos internos, ou seja, que ocorrem na mente do aprendiz.

É importante ressaltar que Ellis (2000) se refere à IL como interlíngua contínua, pois ela passa constantemente por mudanças. A interlíngua do aprendiz é típica da sua produção linguística, não é compartilhada por uma comunidade de falantes, porque cada indivíduo pode estar em diferentes estágios de desenvolvimento no aprendizado da LE, ou melhor, em diferentes níveis de IL, apesar de pertencerem à mesma classe ou turma.

Para entender a interlíngua contínua do aprendiz de inglês, é importante conceber o erro como parte desse processo de aprendizagem, como discutiremos a seguir.

3. ANÁLISE DE ERROS: MUDANÇA DA PERSPECTIVA SOBRE O ERRO

A concepção de erro é complexa, dependendo da teoria linguística usada para abordá-la, por isso identificar e classificar um erro não é uma tarefa fácil. À medida que surgem teorias linguísticas novas, modifica-se o modo de conceber o aprendizado de uma língua como também se passa a ver o erro de forma diferente. Figueiredo (2004, p. 43) apresenta a concepção da gramática normativa sobre o erro: “(...) é erro tudo aquilo que foge à variedade de que foi eleita como exemplo de boa linguagem”.

O erro era considerado como algo negativo, uma “erva-daninha” e deveria ser evitado. Na teoria behaviorista, o erro era considerado como proveniente da interferência da LM sobre a LE ou como hábitos malformados. Os linguistas criaram a análise contrastiva (AC) com o objetivo de identificar e prever a ocorrência de possíveis erros na aprendizagem de uma LE. Tendo como base o trabalho de Corder, surgiu a análise de erros (AE), que ia de encontro ao que era proposto pela AC. Richards (2010, p. 127)

afirma que a análise de erros foi desenvolvida como um ramo da Linguística Aplicada na década de 60, sendo considerada uma alternativa à AC. A AE tem aproximadamente os mesmos objetivos da AC, no entanto, opera de maneira totalmente diferente, pois se fala no estudo da produção do aluno.

Através da AE, passou-se a dar atenção aos diversos aspectos da aprendizagem e também do aprendiz ao entrar em contato com a LE. O erro passa a ser visto como uma atualização das estratégias do aluno, hipóteses a serem testadas para a criação de uma gramática própria que se aproxime gradativamente da LE. Assim, o interesse pelas estratégias de aprendizagem fez com que vários pesquisadores se interessassem em estudar as estratégias linguísticas e/ou cognitivas, como o auto monitoramento, a dedução, a inferência, a memorização, entre outras, utilizadas pelos aprendizes de LE.

Entendendo o erro como parte importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem, os linguistas, segundo Figueiredo (2004, p. 49), que trabalham com a análise de erros, tentam classificá-los em **interlinguais**, **intralinguais**, **ambíguos** e **induzidos**:

- A) **Erros interlinguais**: são aqueles que refletem a interferência da LM na produção da LE, no entanto, não adquirem em nenhum momento caráter negativo, considerando a perspectiva da AE.
- B) **Erros intralinguais**: são resultantes da aprendizagem da LE, sem refletirem a influência da LM.
- C) **Erros ambíguos**: são aqueles que podem ser considerados resultantes da influência da LM (erros interlinguais) ou semelhantes aos cometidos por crianças que adquirem a LE como LM (erros desenvolvimentais).
- D) **Erros induzidos (*transfer of training*)**: o termo *transfer of training* foi usado por Selinker (*apud* Figueiredo, 2004, p. 92) para se referir aos erros originados pela forma de apresentação da LE ou pela maneira de praticá-la, ou seja, são resultantes da utilização de uma metodologia inadequada.

A AE traz uma visão dinâmica à aprendizagem de LE ao apresentar uma classificação de erros que considera não somente a influência da LM, mas o estabelecimento de hipóteses dentro da própria língua estrangeira que está sendo estudada.

Ressaltamos que o estudo dos erros não é uma tarefa fácil, principalmente, devido à variabilidade da interlíngua do aprendiz, que, como um sistema dinâmico, está em constante mudança. Entretanto, a AE é importante para a avaliação do estágio de aprendizagem do aluno de inglês, bem como para um melhor entendimento das estratégias de aprendizagem que ele utiliza.

4. METODOLOGIA

Discutimos o redirecionamento do interesse dos pesquisadores para os problemas referentes à aprendizagem de línguas estrangeiras. A sala de aula torna-se, então, o centro desta pesquisa sobre os erros, que os entende como um fator positivo para o processo.

Estabelecemos como objetivos: identificar os erros ocorridos nas frases escritas pelos alunos, a fim de verificar se eles encontram em uma interlíngua contínua; e classificar os erros em interlinguais, intralinguais ou ambíguos, para ver se os alunos tiveram influência da LM ou se estabeleceram hipóteses dentro da própria língua alvo, no caso o inglês.

O local escolhido para coletar os dados para a nossa análise é uma universidade estadual, situada na Travessa Djalma Dutra, sem número, no bairro do Telégrafo em Belém, Pará. Os informantes deste estudo são os alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Letras/Inglês dessa universidade pública na cidade de Belém. Essa turma tem um total de 28 alunos que concluirão a graduação em dezembro deste ano.

A nossa pesquisa é qualitativa. Foram usados como instrumento para a coleta de dados os textos escritos pelos alunos do 4º ano como avaliação realizada no primeiro bimestre. Do total de atividades escritas, escolhemos 08 de forma aleatória para realizar a análise de erros a seguir.

5. ANÁLISE DE ERROS

Por meio da análise de erros, é possível identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por esses alunos, também os níveis linguísticos com mais problemas e os aspectos da língua que necessitam ser estudados. Ao analisar os erros cometidos por um grupo de aprendizes, podemos contribuir para melhorar o estudo de uma língua estrangeira.

Solicitamos aos alunos que respondessem a 12 perguntas subjetivas sobre o romance *Sons and Lovers* escrito por D.H.Lawrence. Escolhemos 08 sem estabelecer nenhum critério de seleção das atividades. O primeiro passo descrito por Brown (2014) é a identificação de erros, ou seja, a verificação das hipóteses estabelecidas pelos aprendizes que não obtiveram sucesso, causando algum tipo de problema na comunicação. Denominamos cada aprendiz de Ap. (abreviação de “aprendiz”) e numeramos de 1 a 8, dessa forma, teremos Ap. 1 e assim sucessivamente.

A segunda etapa estabelecida pelo mesmo autor é a descrição de erros. Para isso, usamos as categorias matemáticas, os níveis de língua e os estágios de sistematicidade, que estão organizados no formato de um cubo na figura 3 (p. 9).

Os seguintes erros são exemplos de adição no nível ortográfico/fonológico:

1. “Paul is different from others men (...)” (Ap.3)
2. “I donnot have any sympathy (...)” (Ap. 3)
3. “(...) realistics and modernistics characteristics can be identified (...)” (Ap. 4)
4. “(...) his relations with other womans”. (Ap. 8)

Dos erros identificados nas 8 atividades, ocorreram apenas esses erros de adição, considerando o nível ortográfico/fonológico. Nos exemplos 1, 3 e 4, os aprendizes acrescentam o ‘-s’ sem haver necessidade, provavelmente por fazer associação com a língua portuguesa, pluralizando a palavra ‘other’ por funcionar como um determinante de ‘men’, que está no plural. No caso das palavras ‘realistic’ and ‘modernistic’, elas exercem a função de qualificadores de ‘characteristics’, por isso, a influência da LM pode ter contribuído na adição do ‘-s’. O mesmo acréscimo desnecessário do ‘-s’ ocorre na palavra

'woman', que deveria estar na forma do plural irregular. O mesmo aprendiz do ex. 1 repete a letra '-n' na negação do auxiliar 'do'.

A seguir, temos os exemplos dos erros ocorridos na categoria omissão:

A. Nível ortográfico/fonológico:

1. "The author explore \emptyset the interior monologue (...)" (Ap.7)
2. "Mr. Morel \emptyset description and acts give to the reader (...)" (Ap.4)

B. Nível lexical:

3. "It's hard \emptyset have any sympathy for Mr. Morel (...)" (Ap.1)
4. "(...) because he wants \emptyset show us (...)" (Ap. 6)

C. Nível gramatical:

5. "In the first chapter \emptyset is described as a man who drinks (...)" (Ap.3)
6. " \emptyset does not care about his wife." (Ap. 3)

Em todas as atividades analisadas foram encontrados erros de omissão. Nos exemplos 1 e 2, temos a omissão dos morfemas '-s' de 3ª pessoa do sing. e do caso genitivo. No nível lexical, encontramos a omissão da partícula 'to'. Já nos exemplos 5 e 6, temos a omissão do sujeito, ou seja, por uma provável influência da LM, na qual ocorre o uso do sujeito oculto, houve a retirada dos pronomes 'It' e 'He', respectivamente.

Na categoria substituição, podemos considerar os seguintes exemplos:

1. "(...) she never given up **his** husband" (Ap. 1)
2. "(...) she has **a** unconditional love for them (...)" (Ap. 2)
3. "(...) he lost the love of **her** wife (...)" (Ap. 5)
4. "(...) the intense connection **of** the man **with** the nature (...)" (Ap. 6)
5. "The book was **wrote** in the third-person perspective (...)" (Ap.7)
6. "(...) they both fight for **her** dreams (...)" (Ap. 8)

Os exemplos 1, 3 e 6 apresentam a substituição de um possessivo adjetivo por outro, sem haver concordância com o pronome pessoal presente na frase. No exemplo 2,

há o uso de um artigo indefinido no lugar daquele que é usado diante de som de vogal. Na sentença 4, há o uso da preposição 'of' no lugar de 'between' e 'with' no de 'and'. O exemplo 5 apresenta a forma do verbo no passado em vez do particípio passado do verbo 'write'. Todos os exemplos são substituições lexicais, com exceção da sentença 5 que é uma substituição gramatical.

Nos erros analisados, não ocorreu nenhum exemplo de reordenação. Constatamos nessa análise que a maioria dos erros se encontra na categoria de omissão e substituição. Quanto aos estágios de sistematicidade, como afirma Brown (2014), fica difícil determinar, pois o aprendiz pode estar ainda estabelecendo hipóteses para o uso do adjetivo possessivo, estando no estágio pré-sistemático. No entanto, esse mesmo aprendiz que domina muito bem as formas verbais, infinitivo, gerúndio, particípio passado, devido a esse conhecimento, é classificado como estágio sistemático.

O aprendiz de nível iniciante se arrisca menos, pois por causa do reduzido vocabulário elabora textos pequenos, respostas curtas. Os informantes desse estudo encontram-se no quarto ano da graduação, responderam às perguntas subjetivas sobre o romance *Sons and Lovers*. Como os alunos já dispõem de um conhecimento mais ampliado do inglês, têm um maior número de hipóteses para testar, a fim de desenvolver as suas interlínguas.

Considerando a afirmação de Ro (1993), a interlíngua apresenta características tanto da LM quanto da LE, ou melhor, o aprendiz pode realizar transferências de padrões da sua língua materna, como pode também testar hipóteses usando a própria língua estrangeira que está aprendendo. Figueiredo (2004) ressalta o caráter positivo do erro no processo de aprendizagem e classifica-os em interlinguais, intralinguais, ambíguos e induzidos. Usando os erros identificados nas respostas dos alunos do 4º ano, podemos apresentar os seguintes exemplos:

- a) Erros interlinguais: são influenciados pela LM do aprendiz. Exemplos:

A tradução literal e erro causado por transferência de estrutura ocorrem quando o Ap. 6 usa: "(...) because his wife to distance of him", em vez de "(...) because his wife is far

from him”. Provavelmente por conta da associação literal com o português, o aluno usou ‘distance’ e a preposição ‘of’.

Um outro erro que pode ser entendido como transferência de estrutura da LM do aprendiz é a omissão do sujeito, ou melhor, o uso do sujeito oculto, que não existe no inglês, exemplos produzidos pelo Ap. 3: “ \emptyset does not care about his wife”; “In the first chapter \emptyset is described as a man who drinks”. No primeiro, deveria ter a presença do ‘he’ e no segundo, ‘it’.

- b) Erros intralinguais: são resultantes da testagem de estratégias por parte dos aprendizes e esses erros têm origem na própria estrutura interna do inglês, sem relação alguma com a LM. Estão divididos em erros desenvolvimentais e erros únicos. Alguns exemplos:

1) Erros desenvolvimentais:

Um exemplo produzido pelo Ap. 8, “(...) his relations with other **womans**”. O uso de ‘womans’ é um erro causado por generalização, ou seja, foi usada a marca regular de plural (-s) no lugar da forma irregular.

Outros exemplos são os erros causados por omissão de flexões verbais, preposições, artigos, verbos, etc.: “(...) the mother love \emptyset her son (...)”; “(...)so he give \emptyset up of her.” (Ap. 2). Nos dois exemplos, há a omissão do morfema de 3ª pessoa do singular ‘-s’.

2) Erros únicos:

Um exemplo é a sentença escrita pelo Ap. 2: “(...) Paul **doesn’t** so close of his mother”. O erro é causado pelo uso de formas alternadas, ou melhor, foi usado ‘doesn’t’ no lugar de ‘isn’t’.

Ap. 5 escreve assim: “ The most important ones **was** Miriam and Clara”. O uso de ‘was’ em vez de ‘were’ é um outro exemplo de uso de formas alternadas.

- c) Erros ambíguos: Não se pode determinar com precisão a origem deste tipo de erro, porque eles aparentam pertencer ao grupo dos interlinguais, mas, ao mesmo tempo, podem ter sido resultado de hipóteses estabelecidas dentro da própria LE. Exemplos:

A omissão da partícula de infinitivo ‘to’, como na frase: “It’s hard \emptyset have any sympathy for Mr. Morel” (Ap. 3).

Um outro exemplo é a generalização dos substantivos contáveis. O Ap. 8 produz a seguinte sentença: “(...) after his wife discover \emptyset some informations about him (...)”. Na frase, a palavra ‘information’ aparece no plural e na língua inglesa é um substantivo incontável, diferente da língua portuguesa.

No corpus analisado, não foi possível identificar erros induzidos, pois o termo se refere aos erros que têm origem na forma de apresentação da LE ou pela maneira de praticá-la.

Com base na hipótese de Ro (1993), à medida que o grau de similaridade entre os conjuntos L(Gint) e L(Gt), ou melhor, o da interlíngua e o da língua-alvo aumenta, cresce também a ocorrência de erros intralinguais, podendo haver ainda a presença de erros interlinguais e ambíguos. Como o desenvolvimento da interlíngua é contínuo, os erros são relevantes para o aprendizado da LE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A AE trouxe de volta a discussão sobre o erro sob um novo prisma, entretanto, observa-se que muitos aprendizes de inglês até hoje demonstram ser intolerantes com a palavra erro, principalmente, por causa da carga negativa que este item lexical leva consigo. Este estudo reitera a necessidade da mudança do conceito de erro no cotidiano do aluno em sala de aula, visto que deve ser considerado uma peça-chave no estudo da língua inglesa. O termo erro deve ser “despido” do seu caráter negativo, porque deve ser reconhecido como um instrumento facilitador da aprendizagem.

Com base nos autores De Grève e Van Passel (1975), Ro (1993), Ellis (2000), Figueiredo (2004), Brown (2014), entre outros, discutimos a definição de erro e de interlíngua. Dois termos que precisam ser considerados quando tratamos da aprendizagem de uma LE, por isso, entendemos que a identificação de qualquer tipo de erro na produção do aprendiz, confirma que a aprendizagem de inglês está se efetivando.

Constatamos na análise das atividades respondidas pelos alunos do 4º ano do curso de Letras/Inglês, que há ocorrência de erros interlinguais, intralinguais e ambíguos, ou seja, a interferência da LM não é a única origem de erros, mas também a

intensificação da relação inglês-inglês se dá pela presença da testagem de hipóteses dentro da própria língua inglesa.

Esperamos, portanto, que este estudo possa contribuir para uma reflexão da aprendizagem da língua inglesa, possibilitando um entendimento maior da importância do erro no processo de aproximação efetiva da interlíngua do aprendiz com a língua-alvo.

7. REFERÊNCIAS

- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, 2014.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. 6ª Trad. De Maria Carmelita P. Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- DE GRÈVE, M. e VAN PASSEL, F. *Linguística e ensino de línguas estrangeiras*. Trad. De Genevieve Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2004.
- LEWANDOWSKI, T. *Dicionário de linguística*. Madrid: Catédra, 2000.
- MAGRO, M. C. Análise contrastiva e análise de erros: um estudo comparativo. *Ensaio de Linguística*, UFMG/FALE, n. 3, p 124-133, dez. 1980.
- RICHARDS, J. et al. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Longman, 2010.
- RO, A. *Interlanguage and set theory*. Bergen: Univ. of Bergen, 1993. Disponível em: <<http://www.ida.liu.se/~robek28/conferences/...20/NODA93-20.html>> . Acesso em Jul.11, 2016.
- TARONE, E. *Interlanguage*. Amsterdã: Elsevier Ltda, 2006. Disponível em: <<http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>>. Acesso em Jul. 11, 2016.

A IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA COMUNIDADE CARENTE DE BELÉM/PARÁ

Jorge Mariano Costa Corrêa (UFPA) ¹

Douglas Lima de Brito (UFPA) ²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo mostrar a importância de um projeto de pesquisa e extensão de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), para crianças e adolescentes de uma comunidade carente em risco de exclusão social. O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos destinados à educação afirma: “Todo ser humano tem direito a instrução; a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais; A instrução elementar será obrigatória [...]”, este artigo fala na instrução da língua materna, considerando que vivemos em uma América Latina globalizada e bilíngue nós, brasileiros, somos monolíngues, a quem interessa essa crença? (VESZ, 2013). Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a condição de analfabetismo no Brasil afeta não apenas o cumprimento desse artigo, mas a maioria dos demais enunciados. O Artigo 2º garante: “toda pessoa tem capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração [...]” (UNESCO, 2009). Sabe-se que a realidade é outra bem diferente do que seria o ideal para se viver e se expressar neste mundo globalizado, e vivendo na era das novas tecnologias. Por isso, faz-se necessário que se encontrem meios e parcerias que possibilitem às crianças e aos jovens de comunidades carentes em risco de exclusão social, por não terem opções de ensino e aprendizagem tanto na língua materna como em LE; o caminho do saber, conhecimento e cultura, que necessitam para exercer tais direitos. Assim, surgiu à ideia da parceria entre a Universidade Federal do Pará e uma comunidade carente, assim o projeto “*Nuevo Mirar*” pode auxiliar e reforçar a aprendizagem de LE, dos estudantes de nível fundamental e médio, para que possam desenvolver competências e habilidades necessárias para não serem considerados analfabetos, proporcionando seu crescimento cognitivo.

PALAVRAS CHAVES: Educação; Direito; Inclusão Social.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo mostrar la importancia de un proyecto de investigación y extensión de enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (LE), para niños y adolescentes de una comunidad carente en riesgo de exclusión social. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos destinado a la educación afirma: “Todo ser humano tiene derecho la instrucción, la instrucción será gratuita, por lo menos en los grados elementares y fundamentales; la instrucción elemental será obligatoria [...]”, este artículo habla en la instrucción en lengua materna, considerando que vivimos en una América Latina globalizada y bilingüe nosotros, brasileños, somos

¹ Aluno da graduação em Letras-Língua Espanhola, da Universidade Federal do Pará (UFPA), autor do referido trabalho, ano 2016. Contato: jorgemarianocorrea@live.com

² Professor substituto de Língua Espanhola, da Universidade Federal do Pará (UFPA), orientador do referido trabalho, ano 2016. Contato: douglasbrito500@gmail.com

monolingües, ¿a quién interesa ese pensamiento? (VESZ, 2013). Según UNESCO, la condición del analfabetismo en Brasil afecta no sólo el cumplimiento de ese artículo, pero la mayoría de los demás enunciados. El Artículo 2º garantiza: “toda persona tiene capacidad de gozar de los derechos y las libertades establecidos en esta Declaración [...]” (UNESCO, 2009). Se sabe que la realidad es otra bien diferente del que sería el ideal para vivir y se expresar en este mundo globalizado, y viviendo en la era de las nuevas tecnologías. Por eso, se hace necesario que se encuentren medios que posibiliten a los niños y a los jóvenes de comunidades carentes en riesgo de exclusión social, por no tener opciones de enseñanza y aprendizaje tanto en la lengua materna como en LE; el camino del saber, conocimiento y cultura, que necesitan para ejercer tales derechos. Así, surgió la idea de la unión entre Universidade Federal do Pará y una comunidad carente, así el proyecto “*Nuevo Mirar*” puede auxiliar y reforzar el aprendizaje de LE, de los estudiantes de nivel fundamental y medio, para que puedan desarrollar competencias e habilidades necesarias para que no sean considerados analfabetos, proporcionando su crecimiento cognitivo.

PALABRAS-CLAVE: Educación; Derecho; Inclusión Social.

1. INTRODUÇÃO

As Conferências Internacionais Educação de Adultos - CONFINTEAS, que à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convoca a intervalos de doze anos, fazem parte de uma permanente mobilização em torno do campo de educação de jovens e adultos. Assim, as conferencias são precedidas por processos de preparação e debates que visam renovar as políticas orientadas para a educação de adultos no espírito da aprendizagem ao longo da vida; a VI CONFINTEA que aconteceu em Belém do Pará foi a primeira a ser realizada no hemisfério sul, foi precedida por um longo processo de mobilização envolvendo, no caso brasileiro, encontros regional, estadual e nacional.

O seminário do qual este artigo esta se apoiando para esclarecer as muitas necessidades que existem no ensino do Brasil, é um dos resultados desse importante processo de mobilização em torno do campo de educação, é fruto de uma parceria entre o setor privado e uma organização internacional, foi apresentado na Conferencia Regional da América Latina no México em setembro de 2008, onde buscaram situar os atuais debates no contexto da América Latina, apontando os desafios comuns e a necessidade de cooperação na procura de soluções coletivas e criativas, também destaca que:

A importância da garantia do direito à educação para todos independentemente da idade ou quaisquer outras variáveis, deve ser um compromisso assumido por todos os seguimentos da sociedade e não apenas pelos governos nacionais. (UNESCO, 2009).

Neste contexto, a possibilidade de parcerias com as comunidades carentes e instituições de ensino no campo de ensino e aprendizagem de línguas, pode sim ser viável e produtivo para vários setores da sociedade: a saber, o ponto principal é oferecer a essas crianças e adolescentes a oportunidade de conhecer outras línguas, outras culturas, como também conhecer a sua própria língua, que muitas vezes é o caso de alguns estudantes brasileiros que não conhecem como, por exemplo, o uso de sua própria língua tanto na escrita quanto na fala.

Segundo os dados apontados na Conferencia Internacional de Educação de Adultos sobre a taxa do analfabetismo, afirma que:

Na América Latina, 10,3% dos adultos não sabem ler nem escrever, esses números mostram que 3,2 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos ou mais se auto definem analfabetos, se agregarmos a esta informação as 87,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que não concluíram a educação primária, a magnitude do desafio não pode ser colocado em segundo plano. (UNESCO, 2009: pág., 17).

Segundo a UNESCO os seguintes países começaram o século XXI com taxas superiores a 10% de analfabetismo: Jamaica (13,6%), Brasil (14,6%), República Dominicana (16%), Honduras (24,4%), El Salvador (25,9%), Nicarágua (32,8%), Guatemala (42,1%) e Haiti (50,6%). No caso do Brasil, continua apresentando o maior número de analfabetos na região seu maior desafio em diminuir o déficit educacional entre pessoas de 15 e 39 anos está no fato de ter um número de pessoas de 15 anos ou mais sem educação primária completa em uma proporção maior que a da região, dever-se-ia na verdade erradicar o analfabetismo. Ainda segundo o seminário, apenas 32% dos adultos latino-americanos conseguiram completar o curso primário e 40% não conseguiram completar esse nível, trata-se de um percentual muito significativo da

população que conta com poucos ou até mesmo nenhum recurso para se integrar socialmente e, por isso, se encontram em risco de exclusão e de marginalidade.

Neste sentido, podemos fazer alguma coisa por essas crianças e adolescentes? Provavelmente sim, pode-se através de projetos de extensão fazer nossa parte enquanto futuros docentes de letras, reforçando sua educação em sala de aula como também as socializando ao participar do projeto em questão, projetos estes que cuida não só de sua exclusão e marginalidade (risco social), ao dar o conhecimento em troca da exclusão e outra visão de realidade em troca da marginalidade como tentar mostrar outras formas de ver esse mesmo mundo em que vivemos de um ponto de vista totalmente respaldado por uma Instituição Federal, que faz sua parte para melhorar o seu entorno já que o projeto que se encontra em andamento está localizado em um bairro periférico chamado Jurunas que fica próximo da Universidade Federal do Pará.

2. PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO *NUEVO MIRAR*

Na periferia de Belém, no bairro do Jurunas, onde se encontra localizada a comunidade da Rua Osvaldo de Caldas Brito – Orla de Belém, vivem crianças e adolescentes em risco de exclusão social. A partir desse problema percebeu-se a necessidade da criação de um projeto social que atendesse esses jovens, assim surgiu à ideia da parceria entre a Universidade Federal do Pará e essa comunidade carente, nesse sentido o projeto “*Nuevo Mirar*” pode auxiliar e reforçar a aprendizagem de E/LE dos estudantes de nível elementar, fundamental e médio, para que possam desenvolver competências e habilidades necessárias para não serem considerados analfabetos, proporcionando seu crescimento cognitivo através da educação de línguas estrangeiras E/LE.

O projeto de extensão *Nuevo Mirar*, nasceu da necessidade dos alunos de graduação em letras da FALEM em conseguir suas 280 horas de atividades de extensão necessárias para conclusão de sua graduação em licenciatura, com habilitação em Língua Espanhola, e do interesse de uma comunidade carente em risco de exclusão social, da cidade de Belém, em aceitar o projeto como uma ferramenta de inclusão social, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira LE - espanhol e

inglês nível básico, através da educação continuada, continuada também no sentido de reforçar o que é ensinado na escola pública nos níveis elementar, fundamental e ensino médio, com apoio da Universidade Federal do Pará.

Por esse motivo, o projeto de extensão “*Nuevo Mirar*” foi escolhido como campo de aplicação da pesquisa por permitir ao estudante que construa seu conhecimento em base sólida, com uma metodologia adequada, que expanda seus universos, aguçe suas curiosidades frente a um novo conhecimento de línguas estrangeiras, sem tirar seus pés do chão, de sua realidade.

2.1. Objetivo geral do projeto

Propiciar aos graduandos do curso de Letras, da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal do Pará, a oportunidade de realizarem suas práticas de ensino, assim como, conseguir as horas de extensão necessárias para conclusão de seu curso através do projeto de extensão “*Nuevo Mirar*” para crianças e jovens carentes da Comunidade da Rua Osvaldo de Caldas Brito Beira-Mar – Orla de Belém - Jurunas.

2.2. Objetivo específico do projeto

- Possibilitar às crianças e adolescentes carentes com idade entre 07 a 18 anos, a aprenderem duas línguas estrangeiras moderna, espanhol e inglês;
- Desenvolver a exteriorização de sentimentos, compartilhamento de experiências, e de integração social destes jovens;
- Propor a essas crianças e adolescentes um futuro melhor no sentido de educação, conhecimento e cultura, além de sua inclusão social;
- Alfabetizar essas crianças e adolescentes com o respaldo de uma Instituição Federal.

A alfabetização é o primeiro passo na conquista do direito a educar-se e a participar na construção democrática. Dar a um indivíduo ou a um grupo social acesso à leitura e à escrita é dotá-lo de meios de expressão política e de instrumentos de bases necessários para sua participação nas decisões que se refere a sua existência e a seu futuro. (UNESCO, 2009, pág.15).

A parceria com a Universidade Federal do Pará além de oferecer a oportunidade para os estudantes de Língua Estrangeira - LE que estão na graduação de treinarem suas habilidades e competências, forma um elo muito interessante entre a UFPA e uma comunidade externa, neste caso a comunidade da Rua Osvaldo de Caldas Brito Beira-Mar – Bairro do Jurunas, em risco social de perder seus jovens para outros segmentos da sociedade, e isso não pode acontecer, podemos fazer alguma coisa?

Sim! Através de projetos de extensão como este, podemos fazer a nossa parte como futuros docentes de Letras. Com o apoio da Universidade Federal do Pará pode-se ajudar essas crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade em comunidades periféricas e carentes, não só aqui no Pará, mas no Brasil e em toda a América Latina, no sentido de reforçar sua educação escolar; mostrando assuntos novos e educativos pertinentes ao seu grau de escolarização como conteúdo cultural; aumentando assim, sua autoestima e confiança por estar aprendendo uma língua estrangeira (Espanhol e Inglês).

Ajudando ainda mais as crianças do ensino fundamental no seu caminho ao ensino médio. Adicionando a tudo isso, o ponto positivo mais importante é a socialização desses estudantes ao participarem do projeto de extensão que cuida não só de sua exclusão e marginalidade (risco social), como também proporciona a essas crianças e adolescentes outra visão de realidade em troca da exclusão e marginalidade, além de mostrar com aulas de cultura sobre outros países, outras formas de ver esse mesmo mundo em que vivemos de um ponto de vista totalmente respaldado por uma Instituição Federal. Que poderia fazer sua parte para melhorar o seu entorno, estimulando e motivando ideias de projetos de extensão em comunidades carentes, como este, já que o projeto “*Nuevo Mirar*”, que se encontra em andamento está localizado em um bairro periférico da cidade de Belém situado à Rua Osvaldo de Caldas Brito, 175 – Orla de Belém – Jurunas, que fica nos arredores da Universidade Federal do Pará.

3. EXECUÇÃO DO PROJETO

O projeto está sendo realizado em três momentos:

- 1º Momento (outubro a dezembro de 2015): A execução se deu com um total de quatro voluntários da graduação em espanhol como LE, e 35 alunos da comunidade no ultimo trimestre do ano de 2015, com sucesso total de frequência do publico alvo, neste período do projeto de extensão foram aprovados um total de 26 alunos proativos no curso de LE modulo básico A1.
- 2º Momento (abril a junho de 2016): abrimos vagas para a continuação do projeto com uma procura muito grande por parte do público alvo, e oferecendo uma segunda língua no caso o inglês havendo por parte da Universidade Federal do Pará à necessidade de abrir um edital de convocação para novos voluntários, no qual foi selecionado quatorze professores voluntários (oito do espanhol e seis do inglês).
- 3º Momento (outubro a dezembro de 2016) tem a continuação do projeto com os seguintes dados:
 - ✓ *Estudantes de Licenciatura: 14 graduandos (oito do Espanhol e seis de Inglês)*
 - ✓ *Membros da comunidade: 70 crianças e adolescentes*

O projeto é realizado ao longo de treze semanas (um trimestre), com uma carga horária semanal de 08h/aula. Ao final, será computada aos graduandos envolvidos, uma carga horária de 52h/a (Sendo 52 h/a de Espanhol + 52 h/a Inglês).

07/10/2016	Espanhol	08:00 as 10:00 da manhã	14:00 as 16:00 da tarde	04h
07/10/2016	Inglês	10:00 as 12:00 da manhã	16:00 as 18:00 da tarde	04h

O projeto de pesquisa e extensão intitulado “*Nuevo Mirar*” faz parte do laboratório LABENALE que se encontra situado na FALEM, no campus profissional da Universidade Federal do Pará, e já se encontra em andamento desde outubro de 2015, para que o projeto se torne mais dinâmico, funciona em trimestres, onde são apresentados

conteúdos do livro “*Español en Marcha*” e “*English Id Estarte*” que são usados pela UFPA na graduação de seus alunos, corroborando assim o que é proposto no artigo que é uma educação de qualidade com base na realidade dos membros da já citada comunidade e inclusão social não só dos estudantes carentes, como também melhorando todo o entorno em que vivem, obtendo como resultado positivo, as oportunidades oriundas de seu próprio esforço em participar desde projeto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras LE.

4. PÚBLICO ALVO

Este projeto atende a crianças e adolescente com idade entre 07 a 18 anos, nesse espaço cedido pela Igreja Evangélica Quadrangular, e são membros da comunidade local, no qual a qualidade de vida e o nível socioeconômico e cultural são baixos. Este espaço tem como objetivo resgatar, mesmo que por poucas horas, jovens em risco social, num total de aproximadamente 70 crianças e adolescente que podem frequentar o curso, dando a essas crianças e adolescentes uma perspectiva de dias melhores, para ela mesma, para sua família e para à comunidade em geral através da Educação Básica que é uma das propostas do projeto *Nuevo Mirar*.

5. AMÉRICA LATINA GLOBALIZADA E BILÍNGUE: SOMOS MONOLÍNGUES, A QUEM INTERESSA ESSA CRENÇA?

Para falar de Monolingüismo é preciso começar pelas imagens formadas em relação ao mesmo. De que há mais monolíngues que bilíngues no mundo, o chinês é falado por cerca de 900 milhões de falantes, o inglês falado por cerca de 400 milhões de pessoas e o espanhol que é falado por cerca de 230 milhões de pessoas. Nosso país é um dos raros e mais admiráveis casos de monolíngüismo no mundo, nem o Hindi, Russo, Mandarin ou Inglês conseguiram se impor dessa maneira quase absoluta em seus territórios.

Segundo Vesz, (2013) em seu prefácio, a invisibilidade das variedades latino-americanas no ensino de espanhol no Brasil está encadeada a questões históricas e

políticas. Já que o Brasil foi colonizado por Portugal temos que falar o tão conhecido “Português-Brasileiro” (PB), e se esquecem de que vivemos em uma América Latina bilíngue, com vizinhos que falam as várias variações do espanhol e não só o espanhol da Espanha. Mas houve um tempo por volta de 1970 em que a presença das variedades socioculturais hispano-americanas, sobre tudo através do estudo das literaturas foi predominante ou pelo menos intensa no Brasil.

Através das mudanças dos paradigmas políticos fomos nos afastando do contato com a América Hispânica, seguindo uma orientação oficial de não se comunicar com os países vizinhos de nosso continente, aliada a falta de políticas de integração e o incremento de políticas de desintegração provocaram nosso afastamento, que se deu em mão dupla, assim nos isolamos e desaprendemos a nos conhecer, esse cenário só mudará com o fim da ditadura e a abertura do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL.

Nesse mesmo tempo a Espanha anuncia políticas de internacionalização, focando entre outros aspectos na sua língua como opção de comércio, ocasionando assim a exclusão de outras possibilidades que poderiam levar-nos ao reencontro com as variedades hispano-americanas, deixando assim à mostra a invisibilidade das variações hispano-americanas. Deixando assim o Brasil mais isolado, esse quadro se modificará no ano de 2005, com a criação da lei nº 11.161 em outubro de 2005, que tornou obrigatório o ensino do espanhol nas salas de aula.

Um grande sonho que se desfaz à luz de nossos dias (2016, pós um impeachment) que nós faz pensar que precisamos de políticas de conscientização da grande e inexpressável necessidade de ensino e aprendizagem de LE, nas escolas de nossa cidade, assim como também no Brasil essa necessidade latente de tomarmos mão de nosso destino falando, se expressando, tornando vivas nossas culturas que nunca vão se apagar, porque cada país que fala uma variação do Espanhol, Ibérico ou não, fala espanhol! A rica, variada e fantástica produção cultural que tem a Espanha, podem fazer com que nos esqueçamos da também rica, variada e fantástica variação do espanhol Latino-Americano, que ainda não chegou ao Brasil “infelizmente”, em pleno século XXI, essa invisibilidade do espanhol latino nas escolas de Belém, do Brasil e da América Latina, deixa varias perguntas no ar. Uma delas, pra quem importa o ensino do Espanhol nas escolas brasileiras?

6. UMA PERGUNTA DIFÍCIL DE RESPONDER

Mas uma constatação pode ser feita, E de que precisamos de algum modo instruir nossa juventude no ensino e aprendizado de línguas LE, para que sejam exemplos de que pode sim ter uma América Latina bilíngue, plurilíngue, um Brasil que possa falar de igual pra igual com “*los hermanos*” um grande sonho para nós brasileiros que vemos nos governos dessa nossa Democracia grandes prejuízos em forma e nome de algo melhor do que já existe na área da educação. Ao invés de agregar conhecimentos e valores ao modelo de ensino e aprendizagem de LE, Espanhol e Inglês, do que na forma de como são ensinadas essas línguas nas escolas públicas de nosso país, com um simples dever, de responder as cinco perguntas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, esquecendo totalmente de que o Espanhol é uma língua comercial, uma língua que se comunica apesar de todos os entraves, tem o Portunhol como exemplo.

Por isso, para que não aprendamos do modo errado essa língua que se faz tão necessária para nossa vida e para nosso futuro, tem que ter projetos de extensão no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas LE em comunidades carentes das periferias dos bairros pobres de nossa capital. Como o projeto *Nuevo Mirar*, que está ativo em uma comunidade carente de Belém, protagonizando mudanças expressivas no que mais toca o ser humano sua valorização por saber se expressar em outra língua latina, no caso o Espanhol.

7. CONCLUSÃO

Conclui-se nesta pesquisa, sobre a importância de projetos de extensão no âmbito de ensino e aprendizagem de LE em comunidades carentes, ficando bem claro que projetos como este podem de fato ser viáveis, produtivos e se espalhar por todas as comunidades carentes não só de Belém, mas do Brasil e também da nossa América Latina.

Portanto, observa-se a importância deste trabalho como ferramenta de cidadania e inclusão social de 70 crianças e jovens em risco de exclusão social de nossa comunidade, este projeto com reais possibilidades de expansão deve ser mantido e visto como um diferencial nas periferias carentes, porque proporciona a essas crianças e adolescentes perspectivas de um futuro melhor apoiado pela educação de LE e respaldado por uma Instituição de ensino superior, no caso a Universidade Federal do Pará - UFPA.

Finalmente, verifica-se por meio desse projeto a possibilidade de criar espaços onde alunos possam tornar-se futuros professores e, até mesmo, capacitar educadores já atuantes e assim possibilitar novas parcerias no âmbito de ensino aprendizagem de LE, explorando as diversas variações do espanhol, desfazendo essa crença de que nós brasileiros somos monolíngues, além disso, podemos utilizar tanto o espanhol ibérico quanto o latino americano.

8. REFERÊNCIAS

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. UNESCO, Representação no Brasil, Fundação Santillana. Editora Moderna. São Paulo, 2009.

VESZ, Fernando Zolin. **A invisibilidade da América Latina no Ensino do Espanhol**. Editora Pontes. Ed. 24. São Paulo, 2013.

ATIVIDADES EM UM CENTRO DE AUTOACESSO COMO RECURSO PARA FOMENTAR A AUTONOMIA

Kleiton de Souza Borges (UFPA)¹
Suzany da Rosa Almeida (CCBEU)²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir de que forma as atividades disponibilizadas em um centro de autoacesso atendem de fato os interesses dos aprendentes. Centros de autoacesso (CAA) são espaços criados principalmente em universidades com a finalidade de desenvolver processos de estudos autônomos por parte dos aprendentes de uma língua estrangeira. Nesses espaços também são disponibilizados um número considerável de recursos para estudos da língua, como aconselhamento, materiais, atividades, oficinas etc. (GARDNER; MILLER, 1999; BARRS, 2010; MAGNO E SILVA, 2014). O centro de autoacesso Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) da Universidade Federal do Pará disponibiliza materiais e atividades para que os aprendentes possam utilizá-los de acordo com suas necessidades e interesses. Atendendo as especificidades locais, foi ministrada na BA³ a oficina intitulada “Base de dados como ferramenta para a pesquisa”. No final da oficina, os participantes preencheram um questionário *online* na plataforma *Survey Monkey*. Com base nos dados obtidos, os resultados mostram de que forma a oficina atendeu as necessidades dos alunos sobre conhecer ferramentas *online* para pesquisas e que, a partir da oficina, eles passaram a usar essas ferramentas de forma autônoma quando elaboram seus trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE: Centros de autoacesso; Autonomia; Atividades; Pesquisa *online*.

ABSTRACT: The aim of this paper is discuss how the activities in a self-access center actually serve the learners' interests. Self-access centers are spaces that aim to develop autonomy in learners of a foreign language. In those spaces a number of resources are available such as counseling, materials, activities, workshops etc. (GARDNER; MILLER, 1999; BARRS, 2010; MAGNO E SILVA, 2014).The self-access center Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) at the Federal University of Pará offers materials and activities for learners according to their necessities and interests. Taking local specificities into account, the workshop entitled “Base de dados como ferramenta para a pesquisa” was offered. In the end of the workshop, the participants filled an online questionnaire on *Survey Monkey* platform. Based on the data obtained, the results show how the workshop served the students' necessities about becoming acquainted with online tools for researches and that, they started to use these tools in an autonomous ways to develop their papers.

KEYWORDS: Self-access centers; Autonomy; Activities; *Online* researches.

¹kleitonsborges@gmail.com

²suzanyalmeida@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Centros de autoacesso começam a surgir a partir dos primeiros laboratórios de línguas existentes em bibliotecas de algumas universidades, com equipamentos e métodos behavioristas para a aprendizagem de línguas, em meados dos anos de 1960 e 1970. Muitos deles foram desenvolvidos para incrementar o ensino das salas de aulas, enquanto que outros foram criados com o propósito extracurricular dos cursos de línguas em instituições de ensino (FOUSER, 2003).

Neste mesmo período, os primeiros conceitos sobre autonomia na área de ensino e aprendizagem de línguas foram discutidos na Europa. Yves Châlon, professor da universidade de Nancy, na França, foi precursor nessa área e é considerado o pai da autonomia na aprendizagem de 14língua (BENSON, 2001; GREMMO; RILEY, 1995). Desde então, centros de autoacesso foram criados ao redor do mundo, envolvendo seus próprios materiais, projetos, equipamentos, gestão e atividades.

Este trabalho tem como objetivo discutir de que forma as atividades disponibilizadas em um centro de autoacesso atendem de fato os interesses dos aprendentes, mostrando algumas atividades que a BA³ disponibiliza e os procedimentos e resultados de uma das oficinas ministradas a partir de questionários *online* respondidos pelos participantes.

1 CENTROS DE AUTOACESSO

Centros de autoacesso são espaços criados em universidades e/ou cursos de idiomas em todo o mundo com a finalidade de desenvolver processos de estudos autônomos por parte dos aprendentes de LE. Nesse processo, eles desenvolvem maior responsabilidade e controle durante sua aprendizagem da língua. Nestes espaços também são disponibilizados um número considerável de recursos para estudos da língua, como aconselhamento, materiais, atividades, oficinas etc. (GARDNER; MILLER, 1999; BARRS, 2010; MAGNO E SILVA, 2014).

Cotterall e Reinders comentam que:

Um centro de autoacesso consiste em um número de recursos (na forma de materiais, atividades e suporte) usualmente em um local, que acomoda aprendizes de diferentes níveis, estilos e com diferentes objetivos e interesses. Ele objetiva desenvolver a autonomia de seus usuários. Aprendizagem de Língua de Autoacesso é a aprendizagem que acontece em um Centro de Autoacesso³ (COTTERALL; REINDERS, 2001, p. 24).

O público em centros de autoacesso possui diferentes objetivos na aprendizagem da língua, em diferentes níveis e com diferentes interesses. Cotterall e Reinders (2001) afirmam que centros de autoacesso podem ser um porto para aprendizes autônomos, pois exploram as crenças dos mesmos, orientando-os com recursos disponíveis e suporte contínuo, fazendo com que alcancem seus objetivos.

Centros de autoacesso têm por objetivo desenvolver a autonomia dos aprendentes de línguas de várias maneiras, de acordo com suas características individuais, seus métodos e seus propósitos. Além disso, requer dos alunos um desenvolvimento reflexivo da sua própria aprendizagem e seus objetivos, fazendo uso de suas próprias atividades autônomas por meio dos materiais disponíveis nestes locais (MCMURRY; TANNER; ANDERSON, 2010).

Segundo Magno e Silva (2014, p. 2), um centro de autoacesso pode ser considerado como “uma parte importante da aprendizagem de línguas adicionais fora do espaço da sala de aula”, pois, seguindo a idéia de Cotterall e Reinders (2001):

- a) o espaço tem potencial para promover a autonomia dos aprendentes de línguas de várias maneiras, permitindo que eles escolham seus objetivos e interesses na sua aprendizagem enquanto possuem graus de diferentes estilos, níveis e ritmos de aprendizagem;
- b) os recursos disponíveis no centro têm potencial para aumentar a consciência do processo de aprendizagem, identificando os aspectos de seu monitoramento, de seus objetivos e de seu progresso;

³A Self Access Centre consists of a number of resources (in the form of materials, activities and support) usually located in one place, and is designed to accommodate learners of different levels, styles, goals and interests. It aims to develop learner autonomy among its users. Self Access Language Learning is the learning that takes place in a Self Access Centre.

- c) o espaço é a ponte que liga o professor à situação de aprendizagem com o objetivo de dar aos aprendentes o uso significativo e a propriedade da competência comunicativa;
- d) o centro pode disponibilizar a aprendizagem autônoma para os aprendentes que preferem aprender sem a presença do professor, dando suporte fora do contexto da sala.

Ele não existe somente por causa do seu espaço sofisticado, seus recursos e serviços oferecidos ao público, mas sim, pela forma como estes materiais, recursos e serviços são apresentados apropriadamente para o público e isso inclui a sua correta estruturação e organização como um todo.

Portanto, os centros de autoacesso são espaços que podem guiar aprendentes de uma língua estrangeira em direção à autonomia em suas aprendizagens e provavelmente são os lugares mais apropriados para tal finalidade, principalmente para aqueles estudantes que sentem que o ensino dentro da sala de aula não foi suficiente.

Eles encontram, neste local, a possibilidade de realização de suas tarefas e, conseqüentemente, desenvolvem suas estratégias e soluções para seus objetivos. Buscam a transferência de dependência do professor da sala de aula em direção a sua própria autonomia, adquirindo outros conhecimentos, materiais e recursos que possam auxiliá-los a melhorar na sua aprendizagem da língua estrangeira.

2 BASE DE APOIO À APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) é o centro de autoacesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará, servindo alunos e professores que ensinam e aprendem línguas. Há mais de dez anos vem trabalhando no incentivo e desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas adicionais dos alunos da FALEM.

A BA³ é um dos laboratórios da FALEM, descrita no Projeto Pedagógico dos cursos de Letras, aprovado em 2010. Nesse laboratório, um ambiente diverso do da sala de aula, busca-se desenvolver atividades que atraiam os estudantes da faculdade, assim como os dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) e que os ajudem a desenvolver

competências na língua que estudam. Para isso, o centro conta com a ajuda de estudantes da própria FALEM que, como voluntários, promovem a programação da BA³.

A BA³ foi criada a partir de um projeto que visava promover a autonomia⁴ e hoje é coordenada pela profa. dra. Walkyria Magno e Silva que, a partir de 2004, começou o seu interesse científico pela autonomia na aprendizagem de línguas. Segundo Morhy (2015, p. 32), as pesquisas de Magno e Silva mostram que muitos aprendentes de línguas possuem grandes dificuldades em refletir sobre sua própria aprendizagem, em especial, aqueles de níveis iniciantes, e que precisariam “de constante encorajamento para desenvolver sua autoestima”.

De um canto de mesa na Sala de Leitura do então Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras do Curso de Letras em 2004 até a sala em que hoje está instalada, a BA³ ocupou espaços diversos no Instituto de Letras e Comunicação. Hoje está instalada em uma sala ampla e convidativa com livros, revistas, jogos, computadores com acesso à internet e espaço para várias de suas atividades. Há ainda um espaço reservado para o serviço de aconselhamento em aprendizagem de línguas.

3 BASE DE DADOS COMO ATIVIDADE DE UM CENTRO DE AUTOACESSO

Além de fomentar atividades com o uso de línguas estrangeiras, um CAA também pode oferecer atividades de apoio à pesquisa como a que foi desenvolvida na oficina intitulada “Base de dados como uma ferramenta para a pesquisa”, ministrada na BA³.

A oficina teve como objetivos apresentar e ensinar como usar as bases de dados *Science Direct*, *Sciello*, *Oásisbr Ibict* e Repositório Institucional UFPA (RI UFPA). Nessa oficina os participantes puderam encontrar materiais para suas pesquisas, tais como artigos, dissertações e teses. A atividade foi desenvolvida devido a uma grande demanda de alunos da FALEM que precisavam aprender como usar as bases de dados para as suas pesquisas acadêmicas.

4 METODOLOGIA

⁴*Caminhos da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras, pesquisa no biênio 2004 – 2006. Coordenação: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.*

A oficina “Base de dados como ferramenta para a pesquisa” ocorreu no laboratório de informática da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) no dia 11 de julho de 2016. Foram disponibilizadas quinze vagas, porém, participaram somente sete alunos da FALEM das licenciaturas em inglês, francês e espanhol.

Para a oficina, foram utilizados sete computadores com acesso à *Internet* e um projetor. Ao final da oficina, os alunos participaram de uma pesquisa de satisfação por meio de um questionário *online* na plataforma *Survey Monkey*. O questionário continha perguntas abertas e fechadas.

5 RESULTADOS

Nesta parte do texto apresentamos os resultados encontrados a partir do que os participantes da oficina responderam no questionário na plataforma *Survey Monkey*.

A primeira pergunta do questionário foi “No geral, você ficou satisfeito, indiferente ou insatisfeito com o conteúdo da oficina apresentado?”. A pergunta foi fechada e o resultado pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Resultado da 1ª pergunta do questionário na plataforma *Survey Monkey*

Resposta	Quantidade
Extremamente satisfeito	7
Mais ou menos satisfeito	0
Pouco satisfeito	0
TOTAL	7

De acordo com o resultado da primeira pergunta do questionário, todos os participantes ficaram extremamente satisfeitos com o conteúdo apresentado na oficina.

A segunda pergunta do questionário foi “Quais sites foram mais úteis para você? Por quê?”. A pergunta foi aberta e os obtiveram-se os seguintes resultados: o primeiro participante respondeu “todos são bons, porém, agradeu-me Oásisbr Ibict e RI-UFGA”; o segundo participante respondeu “Oásisbr Ibict e os demais em menor grau”; o terceiro participante respondeu “[HTTP://oasisbr.ibict.br/](http://oasisbr.ibict.br/) pois achei mais completo e direciona inclusive para muitos trabalhos do Scielo”; o quarto participante respondeu “Todos os que foram mencionados. Serão de grande serventia para as minhas pesquisas acadêmicas”; o

quinto participante respondeu “Todos” e o sexto participante respondeu “Scielo e Science Direct”.

Analisando este resultado, dos sete participantes, somente seis responderam a pergunta e disseram que todos os sites foram úteis, com destaque para a base de dados *Oásisbr Ibict*.

A terceira pergunta do questionário foi “Qual é a probabilidade de você recomendar esta oficina para outros colegas?”. A pergunta foi fechada e obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 2 – Resultado da 3ª pergunta do questionário na plataforma *Survey Monkey*

Resposta	Quantidade
Extremamente provável	6
Muito provável	1
Mais ou menos provável	0
Pouco provável	0
Nada provável	0
TOTAL	7

De acordo com o resultado da terceira pergunta do questionário, dos sete participantes, somente seis escolheram a opção “extremamente provável” a probabilidade de recomendar a oficina aos colegas e apenas um participante escolheu a opção “muito provável”.

A quarta pergunta do questionário foi “A oficina atendeu aos objetivos propostos?”. A pergunta foi fechada e obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 3 – Resultado da 4ª pergunta do questionário na plataforma *Survey Monkey*

Resposta	Quantidade
Extremamente bem	4
Muito bem	3
Mais ou menos bem	0
Pouco bem	0
Nada bem	0
TOTAL	7

De acordo com o resultado da quarta pergunta do questionário, dos sete participantes, quatro escolheram a opção “extremamente bem” sobre se a oficina atendeu os objetivos propostos, e três participantes escolheram a opção “muito bem”.

6 CONCLUSÃO

O principal objetivo de um centro de autoacesso é promover a autonomia dos aprendentes de línguas. Para ajudar nesse processo, o espaço dispõe de recursos que variam de acordo com as interesses do público atendido e pode variar de acordo com as características culturais de cada local onde o centro está instalado. O centro é um espaço dinâmico que se adapta às necessidades dos aprendentes de línguas.

Em um centro de autoacesso podem ser desenvolvidas tanto atividades para melhorar a proficiência em uma língua adicional quanto outras atividades que atendam os interesses dos aprendentes.

A oficina atendeu a uma demanda dos alunos da FALEM em saber como utilizar as bases de dados e encontrar materiais para as suas pesquisas. Saber pesquisar em bases de dados é um passo importante para o processo de autonomização dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARRS, K. (2010). What factors encourage high levels of student participation in a self-access centre? *Studies in Self-Access Learning Journal*. v. 1, n. 1, p. 10-16, jun. 2010. Disponível em: <<http://sisaljournal.org/archives/jun10/barrs>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BENSON, P. *Teaching and Researching: autonomy in language learning*. (2ª ed.). London: Longman, 2011.

COTERALL, S.; REINDERS, H. Fortress or bridge? Learners' perceptions and practice in self access language learning. *Tesolanz*. v. 8, p. 23-28, 2001. Disponível em: <http://www.tesolanz.org.nz/Site/Publications/TESOLANZ_Journal/TESOLANZ_Journal_Volume_08_2000.aspx>. Acesso em: 22 mai. 2016.

FOUSER, R. J. Self-Access Centers (SAC) in University-Level Foreign Language Education: Theoretical and Practical Considerations. *MM News*. v. 3, n. 6, p. 47-69, 2003. Disponível em: <<http://fouser.yuldo.net/writing/miyako/unit02/unit2paper.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

GARDNER, D; MILLER, L. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

GREMMO, M. J.; RILEY, P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. v. 23, n. 2, p. 151-164. *System*, 1995. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X95000022/pdf?md5=f1bacaf5a363730d47218ed869866fa4&pid=1-s2.0-0346251X95000022-main.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

MAGNO E SILVA, W. *Aconselhamento na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Centros de Auto Acesso em Universidades*. Projeto de pesquisa CNPQ: jun. 2014.

MORHY, S. S. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de letras – inglês*. 2015. 101 f. Dissertação (mestrado em linguística). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. 28 de abril de 2015. Belém, 2015.

REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA COLEÇÃO ENLACES

Larissa Gabriela Souza Almeida (IFPA)¹
Orientadora: Rita de Cássia Paiva (UFPA)²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar, a representação do negro, presente no livro didático de língua espanhola, da coleção Enlaces, da editora SGEL (Sociedad General Española de Librería, S.A) escolhido pelo PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), que poderão ser manual didáticos dos alunos de escolas públicas entre os anos de 2015 a 2017. Tendo em vista que o livro didático é um instrumento fundamental auxílio para professor em sala de aula, os conceitos, pensamentos, ideias e imagens, exerce grande relevância para a constituição de conceitos ideológicos, formação cidadã, um sujeito crítico e consciente, entretanto se o material obtiver uma má elaboração de seus conteúdos, pode ocasionar inúmeros problemas a formação do aluno, além de suscitar conflitos étnicos-raciais, práticas discriminatórias e estereótipos cristalizados na educação dos alunos. Para tal investigação, pautou-se na unidade didática intitulada de “*Diferentes pero todos Bárbaros*”, na qual apresenta a temática diversidade étnica, fazendo um contraste das edições de 2010 e 2013, embasada na análise de Jovino e Couto (2015).

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático, Língua espanhola, Relações Étnico-Raciais.

RESUMEN: En este artículo se pretende analizar la representación de negro, presente en el idioma español, enlaces, colección de la editorial SGEL (Sociedad General Española de Librería, SA) elegido por PNDL (Programa Nacional de Libros de Texto), libro de texto que puede estar enseñando manual de los estudiantes de escuelas públicas entre los años 2015 para 2017. Tendo en cuenta que el libro de texto es una herramienta esencial para ayudar a los maestros en el aula, conceptos, pensamientos, ideas e imágenes, tiene una gran relevancia a la constitución conceptos ideológicos, educación cívica, un tema crítico y consciente, sin embargo, el material tiene una mala preparación de su contenido, puede causar numerosos problemas a la educación de los estudiantes, y elevar -raciais conflictos étnicos, las prácticas discriminatorias y estereotipos cristalizados en la educación estudiantes. Para esta investigación, guiado en la unidad didáctica titulada “*Diferente a Pero todos los bárbaros*”, que presenta el tema de la diversidad étnica, haciendo un contraste de las ediciones de 2010 y 2013, con base en el análisis de Jovino y Couto (2015).

PALABRAS-CLAVES: Libro de Texto, Lengua Española, las relaciones étnicas y la raza.

Introdução

¹ laragabriela.sa@gmail.com

² cassia@ufpa.br

No ano de 2005, o recém empossado Presidente Luís Inácio Lula da Silva, assina a Lei 11.161, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, como oferta obrigatória nas escolas, no ensino médio, porém de matrícula facultativa, por este fato observar-se ainda a predominância se tratando de língua estrangeira, do ensino da língua inglesa.

Sintonizado a este contexto, foi necessário serem escolhidos livros didáticos para atender esta nova demanda, na seleção lançada pelo PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), foram escolhidos duas coleções *Cercanía Joven* da editora SM, e a coleção *Enlaces* da editoras SGEL (Sociedad General Española de Librería, S.A) e MACMILLAN. A coleção *Enlaces* poderá ser utilizada nas escolas públicas entre os anos de 2015 a 2017.

Visto isto, é válido ressaltar a importância do livro didático, pois o mesmo, é um recurso de grande relevância para o professor e as ideias, pensamentos, imagens, textos e exercícios, exercem papel fundamental para a constituição de conceitos, valores, identidades e paradigmas nas crianças, adolescentes e jovens. Usado de maneira inadequada, pode gerar, conflitos, práticas discriminatória, racismo, estereótipos cristalizados.

Baseado a este cenário, é fundamental a importância de analisar o livros didáticos, quanto as representações de raça, etnias, e discursos de identidades. Ligado a esta premissa, faremos uma análise da coleção *Enlaces* (2013) sob perspectiva de Jovino (2013) e Jovino e Couto (2015) contrapondo a análise de uma unidade didática volume 3, da mesma coleção publicada no ano de 2010, está a unidade intitulada de “*Diferentes pero todos Bárbaros*”, que aborda o tema diversidade étnica.

Primeiramente vamos expor o conceito de raça segundo Guimarães(1995,2002 *apud* Silva 2008 p.17) :

Entendendo o conceito de raça como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais-estruturais e simbólicas- observadas na sociedade brasileira. Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela ideia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais. O uso do conceito raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação. No Brasil, as relações raciais estão fundadas em um peculiar conceito de raça e forma de racismo, o “o racismo à brasileira”, cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. O racismo “a brasileira” se constrói e reconstrói mantendo desvantagens no acesso a bens materiais e simbólicos.

Este “racismo à brasileira” descrito pelo autor é visível nas relações sociais no cotidiano, ao que tange ao espaço escolar, onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, é neste espaço que muitas vezes, as diferenças interculturais, étnica, de cor, raça, até estética, são mais evidentes, principalmente ao diz respeito ao negro, como aborda Gomes (2002, p.42 apud Jovino 2013 p.2)

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

Afim de que possamos progredir como educadores, é necessário uma reconstrução de práticas sócio educativas que visem a desconstrução de estereótipos e preconceitos cristalizados na sociedade, ensinar os jovens e as crianças o conceito de respeito as diferenças étnico-raciais, o que resulta em analisar e compreender os materiais didáticos estudados por estes jovens em sala de aula.

Análise da coleção Enlaces

O ensino de língua estrangeira deve ser para apresentar o aluno um novo ponto de vista sobre o mundo, cultura, sob uma perspectiva multicultural, por isto é muito importante o material didático de língua estrangeira ser abordado sem estereótipos e imagens e textos preconceituosos. O livro em sua apresentação, os autores abordam :

Nuestra intención es contribuir con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el campo del lenguaje, para tu formación como ciudadano crítico y autónomo que conoce y respecta y convive con los diferentes valores culturales y sociales.(Osman *et.* 2010, p.3, tradução nossa)³

Observar-se que na capa é notório o que afirma os autores na apresentação das coleções, pois apresenta uma figura de jovens de várias etnias, quatro do gênero masculino, deste dois são negros, duas do gênero feminino, não apresenta nenhuma negra, e os jovens estão abraçados coma a cabeça voltada para baixo como se estivessem batendo uma foto de amigos e sorridentes. A imagem aborda a diversidade social, e os jovens como iguais apartando-se da imagem do negro como marginalizado.

³ Nossa intenção é contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no campo da linguagem, para tua formação como cidadão crítico e autônomo que conhece e respeita e convive com os diferentes valores culturais e sociais. .(Osman *et.* 2010, p.3)

Sobre uma análise elaborada por Jovino (2013) sobre a referida coleção, acerca da representatividade do negro nas imagens dos livros, e aponta as principais características de uma unidade didática disponibilizada no site da editora:

Uma diversidade de representação de pessoas negras. As imagens de crianças, jovens e adultos negros, muitas vezes, estão em primeiro plano. Além disso, os negros são apresentados inseridos em diferentes contextos (escolares e sociais), juntamente com outros grupos étnico-raciais. [...] Quando o negro é representado em relações familiares (pai e filho), são relações afetivas.

[...] O discurso imagético presente no LD colabora para a desconstrução do estereótipo de que negro somente exerce profissões de menor poder ou status na escala social como, por exemplo, empregadas domésticas ou trabalhadores braçais, porque duas imagens retratam dois adultos negros atuando como professores.

[...] A expressão facial dos personagens negros presentes traz um sorriso, expressões variadas de alegria, afastando a ideia estereotipada de sofrimento ligada às questões históricas do período de escravidão e tão recorrentemente recuperada no cenário social. Ademais, os negros não são apresentados apenas em representações artísticas, tais como o hip-hop. Por fim, quando trata do tema moda, apresenta modelos negros e diferentes estilos.

Em suma, os livros apresentam o negro de uma forma positiva, sobre tais resultados Jovino e Couto (2015, p.49) retratam “Os primeiros resultados apontaram para imagens distanciadas de estereótipos marcadamente expressos na cultura brasileira”. O que seriam estereótipos? De acordo com as mesmas autoras, podemos entender estereótipo como:

Ao falar de estereótipo, é importante explicitar que o temos visto como uma forma de representação de identidades. Ele permite, por um lado, observar a fixação de grupos em posições cristalizadas, analisar as diferenças vistas como critério para inferiorização. Por outro lado, possibilita apontar o rompimento de padrões hegemônicos de representação, a partir de imagens (e conteúdos outros) que começam a aparecer, de modo a romper com um padrão hegemônico, cristalizado ou inferiorizante de representação. (Jovino e Couto 2015, p.51).

Neste livro, podemos visualizar através das análises apresentadas que os autores tiveram a preocupação de romper com quaisquer tipos de preconceito e racismo. Na publicação de 2010, do volume 3, apresenta na unidade 4 o título “Diferentes pero todos bárbaros”, a mesma unidade na edição de 2013, encontra-se na unidade 6, faremos uma breve análise de ambas unidades didáticas, contrapondo as mudanças e semelhanças.

Na edição do livro de 2010, a imagem da abertura é semelhante à da capa, com vários jovens de diferentes cores e etnias encostados uns aos outros, sorridentes fazendo sinal de “tudo bem” com o polegar, olhando para baixo como se estivessem batendo uma foto. Abaixo da imagem apresenta um quadro com o título “*En esta unidad vas a aprender a*”, logo em seguida os títulos gramaticais da unidade. No ponto de vista de Jovino e Couto (2015, p.54) sobre a unidade da edição de 2013:

O título da unidade 6, Diferentes, pero todos bárbaros, já indica que a unidade terá uma preocupação com a temática das diferenças. A imagem da página em que se destaca o título, nos permite concluir que a discussão das diferenças se voltará para as pessoas, ou seja, como os sujeitos são diferentes, mas ao mesmo tempo, que essas diferenças revelam que todos são bárbaros. No que se refere ao adjetivo “bárbaro”, a princípio, podemos ser conduzidos a dois significados, um mais positivo e outro mais negativo. No decorrer da unidade, esse adjetivo vai ser debatido em diferentes atividades e o significado vai se esclarecendo.

Na edição de 2010, na unidade didática apresenta ao todo 9 textos autênticos, onde 3 foram retirados da internet, e dois foram adaptados, uma entrevista, um poema, uma carta, fragmento do artigos da ONU (Organizações das nações Unidas), e 4 biografias históricas de textos sobre o Brasil, Bolívia e Venezuela. Na edição de 2013, apresenta 14 textos, com algumas adaptações e como por exemplo, acrescentou nos textos duas músicas, aborda outros países hispanos falantes como Argentina, República Dominicana e Porto Rico.

Os textos que compõe a unidade são todos pensados em construir na formação do aluno uma ideia critica a respeito das diferenças étnico-raciais, em ambas edições começam com biografias de pessoas que marcaram a história pela luta contra discriminação racial, como os indígenas Evo Morales e deputado Juruna do Brasil, logo com a biografia de Zumbi dos Palmares e El negro Miguel da Venezuela.

De acordo com Jovino e Couto (2015, p.54) “o exercício proposto para explorar essas biografias possibilita aos alunos refletir sobre a ação desses personagens na sociedade e se os ideais pelos quais lutam/lutaram ainda são vigentes na atualidade no Brasil”.

Posteriormente, ambas unidades apresentam um exercício de compreensão auditiva, na unidade publicada em 2010, consiste em relatos sobre a discriminação racial na América latina, enquanto que na edição de 2013, apresenta um discurso de Evo Morales na ONU, sobre a temática indígena. Na sequência na edição de 2010, exibe um

exercício para compreender o áudio anterior, com artigos da declaração da ONU sobre raça, já na posterior edição a temática da identidade indígena é aprofundada com a Lei Boliviana, que dispõe que os alunos deverão aprender além da língua espanhola, outra língua indígena predominante da região. Em ambas edições é apresentado um exercício de palavras indígenas que foram incorporadas a língua espanhola.

Todos estes exercícios, textos, imagens contribuem para os alunos a construir um ponto de vista sobre a temática étnico racial, e as lutas que enfrentam estes povos por direito de equidade, além de inserir a temática linguística, que conforme Jovino e Couto (2015, p.55):

Nos exercícios que se referem à Lei boliviana e às marcas das culturas indígenas na língua espanhola e nas identidades dos povos falantes de espanhol, é que se objetiva tratar de questões de políticas linguísticas e suas relações com o conceito de identidade. Assim, o estudo da LE se amplia para além de conteúdos estruturais e comunicativos, começa a se voltar para conceitos mais atuais que estão sendo discutidos nos campos da Linguística, Linguística Aplicada e que consideram a participação dos sujeitos nas constituições das línguas.

Subsequente a isto, em ambas edições abordam, um texto com definição do conceito da palavra *Bárbaro*, através da explicação do linguista holandês Teun Van Dijk, o próximo texto é uma entrevista com tal linguista, realizado pelo jornalista Carlos Morales para o jornal boliviano *La Prensa*, sobre as lutas dos movimentos sociais indígenas. Os alunos deverão fazer um exercício de interpretação textual, debatendo o tema de racismo e a relacionar o tema entre Brasil e Bolívia. O próximo apresenta um poema de Martin Fierro, que discute questões racistas entre negros e brancos, “um dos versos é destacado porque conteria uma visão relativista do racismo, dando a entender que negros e brancos se discriminariam em nível de igualdade de poder, utilizando-se de um mesmo discurso, invertendo-se apenas os termos ou sua ordem” (Jovino e Couto (2015, p.55).

Na página denominada *En otras palabras*, apresenta o gênero textual carta, para os alunos exercitarem a expressão escrita, de acordo com Jovino e Couto (2015, p.55-56)

A carta de uma representante de uma fundação que trata dos direitos dos ciganos. Mais uma vez a questão das etnias é tratada na unidade, mostrando que na Espanha há ciganos e que a nação espanhola também pode ser formada por diferentes povos. Esta atividade, ainda, explica a função da carta, sua estruturação e alguns aspectos da estrutura composicional (argumentos, conectores, uso de pontuação) para exemplificar e, em seguida, a proposta de

produção é apresentada. Nesta produção, os alunos deverão escrever uma carta a algum diretor de meio de comunicação para expressar seu ponto de vista a respeito de alguma ação que lhe tenha parecido discriminatória. Assim, além do aluno refletir sobre a função da mídia no cuidado com o tratamento de mensagens, imagens, etc., preconceituosas e racistas, ele tem a oportunidade de expressar sua opinião a respeito de alguma ação discriminatória que tenha identificado nos veículos de comunicação.

Na edição lançada em 2013, na unidade, ainda existem um texto, e uma canção em língua português outra em língua espanhola na seção denominada *Nos..otros*, a este respeito Jovino e Couto (2015, p.56) afirmam:

O décimo segundo texto (p. 106) é a tradução de uma Lei brasileira para o espanhol. Esta Lei garante a reserva de 50% das matrículas para alunos das escolas públicas nos institutos federais, sendo que estes alunos serão subdivididos de acordo com a renda familiar, o percentual de negros, pardos e indígenas. A partir deste texto é organizada uma atividade de debate na sala. Novamente se constata uma preocupação em tratar de aspectos de identidade relacionados a questões políticas, motivando o aluno a refletir e se posicionar sobre o tema.

Por fim, os décimo terceiro e quarto textos (p. 107) são duas músicas, uma em língua portuguesa e outra em língua espanhola, que aparecem juntas na seção *Nos... otros*. Primeiramente, há a apresentação de três atividades, sendo que a terceira delas se refere mais diretamente às músicas. Nas duas primeiras atividades há uma proposição de discussão sobre os conceitos de racismo, racista e racismo cordial, levando o aluno a refletir mais uma vez sobre o caráter social e histórico desses conceitos. No último exercício, os alunos precisam avaliar se as músicas apresentadas trazem conteúdo discriminatório e justificar esta avaliação.

Na edição de 2010, após o exercício de expressão escrita, na seção denominada *Como te decía...* os autores apresentam uma atividade de expressão oral, com seguintes propostas de discussão, se os alunos consideram o Brasil um país racista, se existem vários tipos de discriminação, e quem são as pessoas discriminadas. O mesmo exercício expõe uma imagem de uma balança com três pessoas, duas de gênero feminino, brancas em cima, e apenas uma do gênero masculino, também da cor branca, com quatro pessoas para baixo na balança, onde contém três pessoas do gênero masculino, um a da cor negra, e uma pessoa do gênero feminino branca.

Este exercício exige dos alunos a interpretação de linguagem não verbal representada com a imagem, relacionando com as premissas apresentadas a eles afim de despertá-los um senso crítico sobre o racismo dentro do Brasil, e analisar quais as pessoas que mais sofrem este tipo de discriminação, e até se encontrar “con los otros y

en los otros⁴ Freire (2012, p.14), ou seja, enxergar com as experiências de outras pessoas exemplificadas em sala de aula, que ele pode sofrer ações discriminatórias e ter posturas discriminatórias com outras pessoas, a partir desta visão obter novas posturas.

O seguinte exercício também se utiliza de linguagem não verbal, com a imagem do globo terrestre, em evidencia a América Latina, ao redor quadros com nomes dos países da América Latina, com respectivos nomes e ano da abolição da escravidão de cada país, logo após aparece um exercício de interpretação com as seguintes indagações, qual foi o primeiro país abolir a escravidão, e o último, como analisas estas datas, para comentar com os companheiros de aula, é valido ressaltar que o ultimo pais aderir a abolição foi o Brasil, levando os alunos a discutir este tema, e analisar de forma crítica a respeito, encontrando possíveis respostas para raiz do racismo.

Ambas edições apresentam unidades que mostram a figura do negro de forma positiva, desmitificando estereótipos, e conduzindo ao longo das unidades os alunos a refletirem acerca das relações étnico-raciais, inclusive dentro da área da linguística aplicada. Além de abordar temas étnico-raciais, que envolvem índios e ciganos, e relacionar com mundo hispano falante e com Brasil, porém a edição de 2013, entrelaça os assuntos, onde uma atividade está relacionada a outra, levando os alunos a construir uma concepção sobre racismo. Nesta edição aparece a seção *Nos..otros*, uma seção que foi reformulada no livros, pois não aparece na edição anterior, que contribui positivamente para analisar relações interculturais, com atividades que usam da ferramenta lúdica com título onde pode extrair que nós como todo somos iguais e contribuimos para fins de pensamentos e posturas desiguais, e podemos conviver em paz com o diferente.

Considerações finais

Este artigo busca analisar a representação do negro, na coleção Enlaces, que foi escolhida pelo PNDL para ser o livro didático de língua espanhola nas escolas públicas no triênio de 2015 a 2017. Como não foi possível a análise completa da coleção, analisou-se a unidade 4, do livro 3, que aborda a temática étnico-racial, intitulada de *Diferentes, pero todos bárbaros*, o que percebeu-se que o livro apresenta o negro de forma positiva,

⁴ Com os outros e nos outros.

afastando-se de estereótipos cristalizados com imagens de negros em condições marginalizadas e subalternas.

Outro ponto positivo, foram os textos escolhidos para tal estudo da temática, abrangem além dos negros, os indígenas, e ao longa da unidade trazem em seu conteúdo a desconstrução do racismo, construindo uma ideia crítica a respeito de crenças de raça superior, conduzindo aos alunos a desfazerem imagens preconceituosas.

Referências

DA SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Autentica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 3° ed.5° ed. Buenos Aires: Siglo xxi, 2012.

JOVINO, Ione da Silva. **Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos**. In: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

JOVINO, Ione da Silva; COUTO, Ligia Paula. **Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol**. Muitas Vozes 4.1 2015: 43-62.

OSMAN et al. **Enlaces**. São Paulo: Macmilan, vol. 3, 2010.

;

ESTUDOS DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS SOB A PERSPECTIVA SÓCIODINÂMICA

Luiza Moreno Carvalho (UFPA)¹

RESUMO: Nas últimas décadas, a motivação tornou-se um importante objeto de investigação no campo da Linguística Aplicada, principalmente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Estudos mostram que a motivação é uma causa interna de variabilidade importante no sucesso na aprendizagem de uma língua. Enquanto professora de língua inglesa, intrigou-me que alguns aprendentes demonstrassem mais interesse e parecessem mais engajados do que outros para iniciar, desenvolver e completar as atividades. Tendo em vista a problemática acima apresentada, este trabalho tem como objetivo discutir o construto motivação partindo das perspectivas teóricas mais recentes, desenvolvidas na fase sociodinâmica das teorias motivacionais, as quais trazem novos paradigmas para entender a motivação. É importante perceber as mudanças do movimento de entender a motivação ao sair de uma perspectiva individual cognitiva para uma visão social, contextual e complexa. Pretende-se, assim, ampliar a discussão local acerca dos pensamentos mais recentes sobre o construto motivação, a fim dar suporte para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; Fase sociodinâmica; Ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

ABSTRACT: In the last decades, motivation has become an important object of research in the field of teaching and learning languages, especially regarding the process of teaching and learning additional languages. Studies show that motivation is an important internal variability cause in the success of learning a language. As an English teacher, I was intrigued that some learners indicated more interest and seemed to be more engaged than others in initiating, developing, and completing activities. Considering this, the main objective of this work is to discuss the construct of motivation, starting from the most recent theoretical perspectives, developed in the sociodynamic phase of the motivational theories, which bring new paradigms to understand motivation. It is important to recognize the changes in understanding motivation once we move from an individual cognitive perspective to a social, contextual, and complex view. It is intended, as well, to broaden the local discussion about the latest thoughts on the construct of motivation, in order to foster ideas for the development of future research.

KEY WORDS: Motivation; Sociodynamic period; Teaching and learning additional languages.

¹ luizamc@ufpa.br

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a motivação no contexto do ensino e aprendizagem de línguas inserem-se no campo da Linguística Aplicada. Contudo, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de uma língua faz necessário buscar teorias de outras áreas para compreendê-lo melhor. Desse modo, estudos desenvolvidos na fronteira entre a Linguística Aplicada e a Psicologia possibilitaram que pesquisadores articulassem conhecimentos de ambas as áreas para entender os aspectos que envolvem a prática de ensinar e aprender línguas, em especial as línguas adicionais. Houve uma preocupação em investigar as influências das diferenças individuais dos aprendentes, como personalidade, aptidão, aspectos cognitivos, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e motivação, sobre a aprendizagem.

Partindo de observações e reflexões sobre nossa prática docente e do contato com os estudos motivacionais, compreendemos que estudar o construto da motivação pode ser um caminho produtivo para entender as atitudes e comportamentos dos aprendentes em nossas salas de aula. Entender que a motivação é um dos fatores essenciais à aprendizagem de língua adicional, é perceber que a aprendizagem, entendida como processo, ocorre por fatores intrínsecos – *procedimentos neurolinguísticos e cognitivos no cérebro* –, extrínsecos – *relação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-material didático; e também por fatores híbridos – crenças, motivação, autonomia, entre outros* – que são socialmente construídos, mas individualmente operados.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir o construto motivação a partir de perspectivas teóricas recentes, desenvolvidas na fase sociodinâmica das teorias motivacionais, as quais relacionam o caráter individual do aprendente ao contexto que o cerca, bem como concebem a motivação a partir da perspectiva dos sistemas complexos. Para tal, inicialmente, partiremos de uma breve discussão sobre os estudos motivacionais no contexto do ensino e aprendizagem de línguas para chegarmos à definição de motivação aqui adotada. Em seguida, iremos percorrer as fases dos estudos motivacionais – *Sociopsicológica, Cognitiva e Orientada para o processo* – conforme divisão proposta por Dörnyei e Ushioda (2011). Por fim, iremos discorrer sobre a Fase Sociodinâmica, na qual se encontram as perspectivas mais recentes sobre motivação –

Visão relacional, Sistema Motivacional Auto-identitário e Sistemas Adaptativos Complexos.

2 O QUE MOVE AS PESSOAS?

Os estudos sobre a motivação tiveram início na Psicologia, sendo mais tarde transpostos também para a área de ensino e aprendizagem de línguas. O principal interesse dos estudos sobre o construto motivação é entender o que leva um indivíduo a escolher fazer uma determinada ação, a se engajar na ação escolhida, a desenvolver certas atitudes, a despendar esforço contínuo e a persistir na ação. Assim, a motivação está ligada a potenciais influências internas e externas sobre o comportamento humano.

No que tange ao ensino e aprendizagem de línguas, a concepção de motivação difere dos demais tipos de aprendizagem, na medida em que essa aprendizagem envolve mais do que dominar um sistema de regras internas de uma língua, mas envolve um saber-ser, ou seja, modificar a autoimagem, adotar novos comportamentos sociais e culturais, mas também diante da própria ação de aprender.

A aprendizagem de uma língua guarda outra particularidade: a duração da ação. Dominar uma língua requer um longo tempo de aprendizagem, o que implica também um período durante o qual a motivação precisa ser mantida e preservada pelo aprendente. No entanto, a motivação não se mantém a mesma durante esse longo processo (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Os níveis de motivação dos aprendentes parecem sofrer a influência de diferentes fatores internos e externos, sendo ela moldada a partir dessas influências advindas tanto do contexto imediato da sala de aula quanto do contexto social mais amplo.

3 A DIFÍCIL TAREFA DE CONCEITUAR!

Devido aos diferentes percursos teóricos feitos pelos estudiosos que se debruçaram sobre a motivação, não há uma unanimidade na definição do construto. Entretanto, há o consenso de que a motivação está relacionada a, no mínimo, três aspectos do comportamento humano: a) à escolha de uma ação em particular; b) à persistência sobre esta ação; e, c) ao esforço empregado na realização dessa ação (DÖRNYEI, 2011)

Partindo das reflexões levantadas até aqui neste trabalho, compreendemos o construto da motivação como

[...] um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso) (DORNYEI, 2011, p. 209).

A definição por nós adotada sintetiza os principais aspectos que envolvem o construto motivação, pois compreende o caráter dinâmico e mutante desse fenômeno e leva em consideração o eixo temporal implicado na aprendizagem de uma língua.

4 FASES DOS ESTUDOS MOTIVACIONAIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Os estudos motivacionais iniciados no campo da Psicologia ganharam novas perspectivas na intersecção com a Linguística Aplicada, trazendo-nos grandes contribuições para entender o construto da motivação no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para avançarmos rumo à Fase Sociodinâmica (Seção 5 deste texto), primeiro, iremos traçar um breve percurso dos estudos motivacionais ao longo de suas fases, conforme a divisão proposta por Dörnyei e Ushioda (2011). Nesta seção, trataremos primeiramente da *Fase Sociopsicológica*; em seguida da *Fase Cognitiva*; e, por fim, da *Fase Orientada para o Processo*.

4.1 FASE SOCIOPSIOLÓGICA

As pesquisas sobre a motivação ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas tiveram início na década de 60, no Canadá, com os estudos de Gardner e Lambert. O Canadá, país bilíngue, foi um ambiente propício para a tais estudos. Desenvolveu-se aí a abordagem sociopsicológica sobre a motivação na aprendizagem de L2, preocupando-se em compreender principalmente a influência das atitudes que o aprendente nutre em relação à comunidade de fala da L2 (DORNYEI; SKEHAN, 2003).

A abordagem sociopsicológica lança mão de duas categorias para entender a motivação. A primeira é a **motivação integrativa**, a qual é formada (1) pelo interesse que o aprendente tem pela língua alvo e as atitudes diante da comunidade da língua alvo; (2) pelas atitudes que ele apresenta em relação à situação de aprendizagem (professor,

curso); e, (3) pela motivação, que, por sua vez, é entendida a partir de três elementos: o desejo de aprender, a intensidade motivacional e as atitudes em relação à aprendizagem. A segunda categoria é chamada de **orientação instrumental**, a qual se refere à aprendizagem da língua alvo visando primeiramente seus benefícios pragmáticos potenciais advindos da proficiência na língua alvo, por exemplo, um salário mais alto ou um emprego melhor.

4.2 FASE COGNITIVA

Nos anos 1990, houve uma revolução cognitiva (DÖRNYEI; SKEHAN, 2003; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), impulsionada principalmente pelos estudos da psicologia educacional e pela necessidade de conotar maior relevância prática aos estudos sobre a motivação no processo mais concreto do ensino aprendizagem que ocorre na sala de aula. A abordagem cognitiva preocupou-se em entender a motivação a partir dos processos metacognitivos envolvidos nesse fenômeno, tais como criação de objetivos, percepção do aprendente de sua competência, controle de atribuições causais de sucesso ou insucesso.

Entre as teorias que ganharam destaque dentro da abordagem cognitiva, estão a) Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan e também por Vallerand, que traz à tona a dicotomia motivação intrínseca e extrínseca, que não são antagônicas, bem como o senso de autonomia como um fator importante para as ações motivadoras; b) Teoria da Atribuição, que se baseia na concepção de que as causas que os aprendentes atribuem aos seus sucessos e fracassos afetam não só a aprendizagem atual, mas também a futura, ou seja, os resultados, positivos ou negativos, interferem no comportamento futuro do aprendente; c) Teoria dos Objetivos, propõe que a ação humana é desencadeada por propósitos, por isso faz-se necessário estabelecer e perseguir objetivos.

4.3 FASE ORIENTADA PARA O PROCESSO

Conscientes de que um dos principais desafios dos estudos motivacionais era descrever a organização temporal da motivação e baseados na visão de Pintrich e

Schunk, Dörnyei e Ottó (1998) propõem um modelo processual da motivação, o qual articula e sintetiza vários outros modelos e estudos da motivação.

Esse modelo ressalta a percepção de que a motivação não é estática, mas dinâmica e “[...] caracterizada pela constante (re) avaliação e equilíbrio das diferentes influências internas e externas às quais o indivíduo é exposto” (DORNYEI; SKEHAN, 2003, p. 617). No contexto institucional, esse caráter dinâmico parece se revelar com mais facilidade, pois a experiência que o aprendente tem parece ser a de um fluxo motivacional que não é estável (USHIODA, 1996 *apud* DORNYEI, 2011).

O modelo processual está dividido em três fases: pré-acional, acional e pós-acional (ver DINIZ, 2011). A fase **pré-acional** subdivide-se em três subfases: *o estabelecimento dos objetivos, a formação da intenção e o início do desenvolvimento da intenção*, e antecede as atividades de aprendizagem em si, pois o indivíduo ainda não está inscrito em nenhum curso, ainda não possui o material didático, apenas influências motivacionais frutos de sua experiência, crenças, valores, anseios, objetivos. Por isso, esta primeira fase é baseada na *motivação para a escolha*. Na fase **acional**, as escolhas feitas são executadas, colocando em marcha a *motivação para a execução*. Os procedimentos nesta fase são: *geração e implementação de subtarefas, processo complexo e contínuo de avaliação e aplicação de mecanismos de controle da ação*. O aluno, ao mesmo tempo, executa sub-tarefas, avalia os resultados obtidos bem como os estímulos que recebe, por parte do professor, dos familiares, do ambiente da sala de aula, e modifica seu comportamento à medida em que avalia seu desempenho. A fase **pós-acional** tem como funções: *formação de atribuições causais, elaboração de padrões internos do aprendente, e descarte de intenções e preparação para intenções futuras*, o que ocorre quando o objetivo inicial é alcançado ou quando há uma interrupção temporária ou definitiva da fase anterior - *acional*. Na fase pós-acional, as influências motivacionais internas e externas são conjuntamente avaliadas pela relação *objetivos do aprendente–resultado real–atribuições causais*, seja um resultado positivo ou não.

5 NOVAS PERSPECTIVAS: A FASE SOCIODINÂMICA

Os estudos sobre o construto motivação, desde a abordagem sociopsicológica de Gardner e Lambert, passando pela abordagem cognitiva até o período orientado para o

processo proposto pelo modelo de Dörnyei e Ottó (1998), foram desenvolvidos a partir da relação de causa-efeito, numa visão positivista e linear da motivação. Os modelos que se baseiam nessa visão acabam sendo reducionistas, de acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), pois não dão conta dos múltiplos fatores envolvidos.

O aprendente é pensado como um ser abstrato e idealizado, cujo comportamento responde conforme previsto teoricamente pelo modelo, engendrando generalizações sobre seu comportamento. Assim, esse tipo de pesquisa sobre motivação tem “despersonalizado os aprendentes de tal modo que, como Bandura (2001:2) pontua, ‘não são as pessoas, mas suas partes subpessoais componentizadas que estão orquestrando os cursos da ação’” (USHIODA, 2009, p. 216). Além disso, o contexto é entendido como um fator estável e externo ao indivíduo, ou seja, os fatores contextuais são vistos como variáveis independentes que podem influenciar a motivação individual.

Diante de tal problemática, surgem os estudos da Fase Sociodinâmica, com pesquisas que trazem novos paradigmas para entender a motivação. Na próxima subseção, discorreremos acerca de três desses novos pontos de partida: a *Visão Relacional*, o *Sistema Motivacional Auto-identitário* e os *Sistemas Adaptativos Complexos*.

5.1 VISÃO RELACIONAL

Um aprendente de língua não é um conjunto de diferenças individuais, tampouco a motivação está encerrada em si mesma. O processo de aprendizagem de uma língua e de manutenção da motivação do indivíduo ocorre “[...] de forma concomitante a outros processos motivacionais e outras situações pelas quais passa o indivíduo” (SOUZA, 2014, p. 47). Sendo assim, a aprendizagem de uma língua, do inglês, por exemplo, pode ocorrer concomitantemente a outros tipos de aprendizagens, como aprender a dançar ou a tocar um instrumento, ou ainda aprender uma outra língua. Esse aprendente de inglês é uma pessoa do mundo real que orchestra as várias identidades sociais que possui, de modo que ser aprendente de inglês é uma delas, não a única.

Tendo isso em vista, Ushioda (2009) propôs outra perspectiva para entendermos o construto motivação: uma visão relacional entre motivação, o Eu e o contexto. Em outras palavras, “[...] uma visão da motivação como emergente das relações entre pessoas reais, com identidades sociais particulares, e o contexto cultural de atividade revelado”

(USHIODA, 2009, p. 215). A motivação é vista não mais por uma relação de causa e efeito, mas por uma rede de relações emergentes da inter-relação entre pessoas e o contexto. Pessoas que são reais e que possuem diferentes identidades sociais interligadas entre si, inseridas em um contexto que não é estático, sobre o qual são agentes.

Ser aprendente de língua adicional, conforme ressalta Ushioda (2009), é apenas uma das muitas identidades que um indivíduo assume, de modo que levar em consideração apenas uma dessas identidades fragmenta a individualidade complexa do aprendente composta naturalmente por inter-relações. Portanto, os professores precisam engajar as identidades dos aprendentes nas suas aulas bem como “promover um senso de continuidade entre o que eles aprendem e fazem na sala de aula e quem eles são e o que eles estão interessados em fazer nas suas vidas fora da sala de aula, agora e no futuro. Desta maneira, como Little (2004) coloca, “o que eles aprendem se torna parte do que eles são” (USHIODA, 2011 apud SOUZA, 2014, p. 46).

5.2 SISTEMA MOTIVACIONAL AUTO-IDENTITÁRIO

Como vimos na seção anterior, a língua aprendida torna-se parte da identidade do aprendente. Nesse sentido, dominar uma língua é uma aprendizagem que difere dos demais tipos de aprendizagens, envolve mais do que dominar um novo código de comunicação, mais do que o saber e o saber-fazer. O processo de aprendizagem de uma língua está relacionado ao saber-ser. Assim, a teoria do sistema motivacional auto-identitário, desenvolvida por Dörnyei em 2005, surgiu a partir da articulação entre os estudos motivacionais já desenvolvidos e a teoria dos eus possíveis advinda da psicologia.

Os eus possíveis são visões de si mesmo em um estado futuro, isto é, são as representações futuras que um indivíduo constrói de si mesmo. Para Markus e Nurius (1986 apud DÖRNYEI, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), os eus possíveis representam visões do que gostaríamos de nos tornar, o que tememos nos tornar e o que devemos nos tornar. Diz respeito também a como as pessoas entendem seu potencial ainda não explorado; os eus possíveis recaem ainda sobre as vontades, desejos e fantasias.

Os eus possíveis envolvem imagens e sensações, de modo que as pessoas conseguem, com mais ou menos detalhes, visualizar e até ouvir sons dos ambientes de seus eus futuros. Essa representação sensorial tem um papel importante na construção dos eus futuros, pois pode funcionar como uma técnica efetiva no desempenho do aprendente (DÖRNYEI, 2009). Assim, é importante ressaltar que essas visões podem impulsionar as ações dos aprendentes para que diminuam a discrepância existente entre os seus eus atuais e os eus futuros, visto que as pessoas passam uma grande parte de seu tempo visualizando o seu futuro (MARKUS, 2006 apud DÖRNYEI, 2009). Os eus possíveis, embora sejam visões, são algo que o indivíduo acredita que possa alcançar.

Articulando a teoria dos eus possíveis e os estudos motivacionais, Dörnyei (2009, 2010) propõe o sistema motivacional auto-identitário, que é formado pelos seguintes componentes:

1. O **eu ideal** do aprendente é a visão que este tem do que deseja se tornar especificamente em relação à língua que está aprendendo. O indivíduo age para que cada vez mais a discrepância entre o eu atual e o eu ideal diminua. De tal modo, esse desejo representado no eu ideal pode ser um forte motivador para a aprendizagem desse indivíduo;
2. O **eu que deveria ser** diz respeito aos atributos que o indivíduo acredita serem necessários possuir para alcançar as expectativas e evitar resultados negativos;
3. As **experiências de aprendizagem da L2** dizem respeito aos motivos executivos relacionados ao contexto imediato de aprendizagem e à própria experiência de aprendizagem (por exemplo, o impacto de um professor, dos colegas de turma, do currículo do curso etc).

Assim, o sistema motivacional auto-identitário sugere que haja três fontes motivacionais que impulsionam a aprendizagem de uma língua: a) a visão vívida e elaborada que o aprendente tem de si mesmo como um falante eficiente da língua alvo; b) a pressão social advinda do ambiente no qual o aprendente está inserido, com as expectativas da família, dos seus pares e de outros elementos desse ambiente; e, c) as experiências de aprendizagem positivas (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

5.3 SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

A terceira abordagem do construto motivação dentro da fase sociodinâmica apresentada neste trabalho é a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). A teoria dos SAC, aplicada à Linguística, trouxe à tona uma nova concepção de língua bem como do processo de ensino e aprendizagem de línguas, de modo que os estudos motivacionais também *colheram frutos* dos paradigmas da teoria.

Os SAC consistem em “um conjunto de múltiplos componentes inter-relacionados, no qual múltiplas interferências entre as trajetórias destes resultam em mudanças emergentes e não-lineares no comportamento do sistema como um todo” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 88-89). Eles são caracterizados como heterogêneos, dinâmicos, não lineares, adaptativos e abertos (LARSEN-FREEMAN, 2008, 2015).

Nada nos SAC é fixo, pois eles se modificam ao longo do tempo (LARSEN-FREEMAN, 2015). De mesmo modo, a motivação, vista como um sistema adaptativo complexo, está sujeita a mudanças. Ao ressaltar o eixo temporal da motivação em seu modelo processual, Dörnyei e Ottó (1998) já trazem a percepção de que, embora o indivíduo alcance períodos de estabilidade em sua motivação, esta sofre mudanças durante a aprendizagem de uma língua. A teoria dos SAC reitera a noção de que a motivação é essencialmente dinâmica; por isso, entendida como um processo, não um estado.

Essa noção dinâmica e complexa da motivação como um sistema adaptativo complexo nos leva a perceber como os elementos que compõem o sistema motivação estão interligados e não funcionam isoladamente, mas sempre numa relação de interdependência. Essa relação é uma das características dos SAC que interessa aos estudos motivacionais. Na teoria dos SAC, a relação de interdependência entre os componentes também é fundamental para entender o comportamento do sistema como um todo. Conforme Larsen-Freeman (2015) explica, um desses elementos pode ter um papel maior em algum momento do que em outro. Assim, não podemos definir apenas um fator como o causador, por exemplo, da motivação do aprendentes, mas entender que esta advém de uma rede interligada de fatores. Isso implica também, de acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), uma nova concepção das diferenças individuais, uma vez que são multicompostas, formadas por interações dinâmicas e complexas entre componentes

de naturezas distintas, criando atributos híbridos, por exemplo, um fator motivacional pode envolver ao mesmo tempo elementos cognitivos e emocionais.

A última característica dos SAC que gostaríamos de destacar é a não linearidade. Um sistema é considerado não linear quando os efeitos não são proporcionais às causas, isto é, dada a inter-relação existente entre seus componentes, sabe-se que um efeito segue uma causa, mas não há como prever nem as causas nem os efeitos (LARSEN-FREEMAN, 2008, 2015). Desse modo, uma pequena mudança no sistema pode gerar um grande efeito, ou não.

Em suma, na perspectiva dos SAC, a motivação é vista como um fenômeno dinâmico, não linear e composto por múltiplos fatores inter-relacionados entre si e integrados ao contexto. Além disso, o processo motivacional no decorrer da aprendizagem de uma língua não é previsível. Nessa perspectiva, um fenômeno comportamental, como a motivação, não tem apenas uma explicação, o que nos ajuda a apreender a complexidade do processo tal como ele é: multifacetado, integrado ao contexto, não linear e sujeito a mudanças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo, discutimos o construto motivação a partir das perspectivas teóricas mais recentes, desenvolvidas na fase sóciodinâmica das teorias motivacionais, ressaltando as mudanças de paradigmas trazidas por essa nova perspectiva, que concebe o processo motivacional numa visão integrada entre o que é individual e o que é contextual. Ao traçar um paralelo entre os estudos motivacionais desenvolvidos anteriormente à fase sociodinâmica e o advento desta, vimos que houve um movimento de distanciamento da abordagem linear – calcada principalmente da relação causa-efeito – para uma abordagem não linear, abraçando os múltiplos fatores envolvidos no processo motivacional. A integração do aprendente ao contexto foi um dos aspectos que ganhou espaço, pois os aprendentes são entendidos como seres reais, cujas identidades, aspirações, desejos, objetivos, intenções, atividades e práticas podem estar inter-relacionados, ao mesmo tempo, a fatores intrínsecos e extrínsecos. Nessa perspectiva, a motivação passa a ser pesquisada a partir da complexidade que a constitui.

REFERÊNCIAS

DINIZ, André Monteiro. **A Flutuação da Motivação do Aluno no Processo de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém.

DÖRNYEI, Zoltán. The L2 Motivational Self System. In: DÖRNEY, Zoltán; USHIODA, Ema (Org.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 9-42.

_____. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: HUNSTON, Susan.; OAKLEY, David (Org.). **Introducing applied linguistics: Concepts and skills**. London: Routledge, 2010. p. 74-83.

_____. Motivação em Ação: Buscando uma Conceituação Processual da Motivação de Alunos. Tradução de André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTÓ, István. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Working papers in Applied Linguistics**. Londres: Thames Valley University, 1998. p. 43-69.

DÖRNYEI, Zoltán.; SKEHAN, Peter. **Individual differences in second language learning**. 2003. Disponível em: < <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2011.

LARSEN-FREEMAN. Diane. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer. In: DÖRNYEI, Zoltán.; MACINTYRE, Peter. D.; HENRY, Alastair. (Org.). **Motivational Dynamic in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 11-19.

SOUZA, Marcus Alexandre Carvalho de. **Percepções dos alunos sobre sua própria (des)motivação: um estudo comparativo entre turmas dos cursos extensivo e intensivo de licenciatura em Letras Língua Inglesa**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém.



USHIODA, Ema. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Zoltán.; USHIODA, Ema. (Org.). **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 215–228.

O ENSINO DA CULTURA HISPANA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Marcio Gomes dos Reis (UFPA)¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é fazer uma discussão sobre como o ensino da cultura dos países hispano falantes pode servir como ferramenta para a aprendizagem da língua espanhola. A aplicação deste trabalho ocorrerá na Escola de aplicação da UFPA, em uma turma do 8º ano. Primeiramente, haverá uma breve discussão com os alunos a respeito do que eles conhecem sobre a cultura hispana. Em seguida, um questionário será distribuído à turma. A atividade será composta por perguntas que envolvem a cultura hispana e a importância da cultura para um país. Sendo assim, os alunos podem aprender o espanhol como língua estrangeira através da exposição em sala de aula dos hábitos, manifestações artísticas e populares provenientes dos lugares que possuem o espanhol como idioma materno. Para isso, este trabalho se fundamenta nos escritos de NOVASKI (2010) e PÉREZ (1996), sobre como cultura, língua e comunicação estão ligadas. Desta maneira, acredita-se que o ensino de cultura pode impulsionar o estudante a conhecer mais sobre o mundo e ao mesmo tempo o incentivar a aprender a língua espanhola, pois trata-se de uma forma atrativa de ensino-aprendizagem. Dessa forma, em contato com essa ferramenta, o aluno poderá fazer ligações com a sua própria cultura, e ao mesmo tempo, ela auxiliará o professor durante as aulas, retirando-o do processo de ensino apenas gramatical e mecânico, que muitas vezes dificulta o aprendizado e desmotiva o aluno, e conduzindo-o a atividades que expõem o discente ao uso da escrita e da fala. Como resultado, espera-se que os alunos sejam motivados a conhecer a cultura dos países hispano falantes, enquanto ao mesmo tempo, adquirem o interesse por aprender o espanhol, buscando assim, uma eficaz aquisição do idioma estrangeiro estudado.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Aprendizagem; Espanhol.

ABSTRACT: The goal of this work is do a discussion about how the teaching of the hispanics countries's cultures can works as an implement to the Spanish language learning. The enforcement of this work will happen in the UFPA's Escola de aplicação, in a 8 year's class. First of all, there will be a brief talk with the students about what they know from the hispanic culture. Then, a questionnaire will be hand out to the class. The activity will have some questions about the hispanic culture and the importance of a language to one country. Therefore, the students can learn the Spanish like foreign language through the exposure, in classes, of the manners and artistics and popular traditions from places who have the Spanish like native language. So, this work uses like base the studies of NOVASKI (2010) and PÉREZ (1996), about how the culture, language and communication are connected. In this way, it is believed that the teaching of culture can boost the student to know more about the world and at the same time stimulate him to learn the Spanish language, because it is an attractive way of teaching-learning. So, in contact with this implement, the student will do a relation with your own culture, and at the same time, it will

help the teacher in his classes, remove him from the teaching process that sometimes is only grammatical and mechanic, that a lot of times, difficulties the student's learning and discourages him, lead him to activities who expose the student to use the write and speak. As final results, we wait that the students be motivates to know the culture from the hispanics speakers's countries, while at the same time, they acquire the interest for to learn the Spanish, looking for an effective acquisition of the foreign language studied.

KEYWORDS: Culture; Learning; Spanish.

Introdução

A presente investigação começa falando do processo de aprendizagem de uma língua que pode, em consequência, representar um contexto de descobrimento e entrada em outro, assim como pode ser um fator de desenvolvimento total para os aprendizes; no entanto, para alguns adultos, este mesmo método apresenta uma situação extremamente difícil (BRUN, 2003, p.106).

Assim, o aprendizado de uma língua compreende um contexto cultural, pois, estudar primeiro gramática, depois vocabulário, em seguida a cultura, traz uma visão de língua dividida em grandes partes independentes, o que não é verdade segundo os estudiosos que afirmam que a língua está fortemente relacionada a elementos de ensino.

Uma língua é uma união de elementos inseparáveis que se relacionam a todo momento (NOVASKI, 2010, p.5).

Por isso, esta pesquisa tem o objetivo de apresentar uma metodologia que auxilie o aluno durante os seus estudos, buscando assim, um aprendizado eficaz da língua espanhola.

Isto pode se tornar uma alternativa, posto que consideramos o que aconteceu durante o processo de aprendizagem do estudante para saber se o seu aprendizado tem sido um fracasso total. Com as reflexões já realizadas, como a escola trata atualmente esses casos e o que poderia ser feito para acompanhar de forma melhor estes alunos? (BRUN, 2003, p.106).

Discussão

Segundo BRUN (1998), alguns alunos apresentam experiências negativas sobre a aprendizagem de línguas, não fazem uma autoavaliação ou possuem crenças nocivas

sobre a sua própria aprendizagem. Em razão disso, evidencia-se que muitos estudantes levam consigo, durante todo o período de aprendizagem, a ideia de que são muitas palavras e expressões para conhecer no idioma: dificultando assim o seu aprendizado, ou que falar ou apenas escrever em espanhol é uma tarefa muito difícil, ou até mesmo que por mais que eles estudem o idioma, eles nunca irão aprender a língua, gerando assim uma barreira no seu aprendizado.

Assim mesmo, pensam que falar ou somente escrever em espanhol já é uma tarefa muito difícil. Inclusive acreditam que por mais que estudem o idioma, jamais aprenderão a língua, o que limita o seu aprendizado em razão de falta de uma autoavaliação, ignorada pelos próprios alunos.

Dessa forma, é importante entender que língua e cultura são estreitamente próximas, pois quando aprendemos uma língua estrangeira, é comum aprendermos também a cultura do país onde a língua é falada. Sustentada nessa ideia, NOVASKI (2011) relata que o idioma e a cultura estão bem relacionados, pois a fala é gerada dentro de um ambiente cultural. Um aspecto que se torna muito interessante, pois o professor, ao adotar os conteúdos hispanos em sala de aula, converte o ambiente escolar em um ambiente cultural, com o objetivo de apresentar as manifestações culturais hispanas ao aluno através de vídeos, músicas, artes, costumes, comportamentos e tudo o que está relacionado ao país hispano falante, para que assim o aluno se sinta inserido e próximo a esses fenômenos culturais.

Assim, toda essa aproximação com a cultura poderá auxiliar o estudante no seu aprendizado, pois ele estará em contato e interagindo com essas práticas durante o seu aprendizado.

Desta maneira, KRAVISKI e BERGMANN (2006) afirmam que o aprendizado de línguas está associado a atitudes pertencentes as comunidades de língua-alvo, a interação e a identificação com essa comunidade. Por isso, quando a sala de aula é transformada em um espaço cultural, o aprendiz poderá conhecer as ações pertencentes a estas comunidades de língua-alvo, gerando assim uma oportunidade de interagir e aprender aquilo que é proveniente do país de onde se está aprendendo a língua espanhola.

Ainda para estas duas últimas autoras, o aprendizado da cultura oferece uma conveniência que é a identificação do aprendiz com a comunidade. Isso se resume na maneira que ele se identifica com o lugar, pois quando os conteúdos culturais são apresentados, geralmente o aluno faz automaticamente uma relação com a sua própria cultura. Isso é muito importante, pois as vezes o discente não possui certo conhecimento sobre a sua própria cultura, mas quando ele adquire certa sabedoria a respeito dos comportamentos e manifestações “do outro”, ele realiza uma avaliação entre a cultura aprendida e a sua própria.

Para PERÉZ (1996), é importante este contraste entre diferenças e a sua tentativa de explicação, como uma forma de observar o que há de mais próximo entre as culturas, ajudando a incentivar e dinamizar o conhecimento da língua.

Um exemplo disso é quando um estudante de língua espanhola, que aprende sobre a prática das touradas na Espanha, percebe que há elementos em comum com o festival de Barretos, que ocorre todos os anos em uma cidade de mesmo nome do evento, localizada na região sudeste do Brasil. O fato de ter um indivíduo, que interage com um animal, um touro ou boi, muitas vezes é rapidamente relacionado entre o Brasil e Espanha pela maioria dos alunos que aprendem o espanhol como língua estrangeira, ocasionando assim uma ligação por os dois países apresentarem atividades com animais em festivais .

É importante também falar sobre o papel desempenhado pelo professor, pois ele adota uma imagem significativa ao servir como parte fundamental nesse processo de aprendizagem.

Infelizmente, alguns não utilizam a cultura em suas aulas. Mas de acordo com o feito de que a comunicação efetiva depende da cultura, os professores sempre devem se preocupar em transmitir este conteúdo, de forma que o seu conhecimento ajude os alunos a entenderem como funcionam as redes de relacionamentos de uma determinada comunidade, a fim de que a comunicação entre nativo y estrangeiro se desenvolva de forma eficaz y satisfatória (NOVASKI, 2011, p.2).

Por isso, é muito importante que o docente esteja aberto a possibilidade de trazer para a sala de aula os conteúdos culturais, neste caso, a cultura hispana, pois assim o professor assumirá o papel de agente intercultural entre aluno e a cultura estudada, para

que dessa forma o aprendiz possa conhecer a cultura, enquanto ao mesmo tempo aprende a língua espanhola.

A esse respeito, segundo ESPIAUBA (2006), os conteúdos culturais servem como um instrumento que pode ajudar o professor durante o ensino de língua estrangeira, e que podem motivar o aluno a conhecer mais sobre cultura, melhorando conseqüentemente o seu aprendizado.

Justificativa e métodos

A justificativa para essa pesquisa é a de que alguns alunos ainda possuem dificuldades durante o aprendizado de uma língua estrangeira, possuindo a ideia de que eles não conseguirão escrever ou falar em espanhol.

Deste modo, os conteúdos culturais, neste caso a cultura hispana, podem servir como uma alternativa que ajuda o aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, motivando-o a conhecer mais sobre a cultura do país estrangeiro enquanto ele aprende a língua espanhola.

Dessa forma, na Escola de aplicação da UFPA, com a turma do 8º ano, será aplicada uma metodologia que consiste em dois momentos. Na primeira parte o professor e os alunos deverão debater sobre o que eles acreditam que seja a definição da palavra “cultura”, qual a sua importância para um país, o que eles conhecem a respeito da cultura hispana e se eles acreditam que exista algo semelhante a cultura do seu próprio país.

Em um segundo momento, será distribuído aos alunos um questionário com perguntas referentes ao tema já debatido com todos eles nos primeiros minutos de aula. Logo, será estimado um tempo de aproximadamente 15 minutos para a resolução das perguntas.

Durante a atividade o professor permanecerá em silêncio, ajudando os alunos apenas com as dúvidas referentes aos comandos das questões, para que assim eles possam responder a atividade sem a ajuda de outro aluno.

O tempo estimado para a realização dessa pesquisa em sala de aula deverá limitar-se no total de trinta minutos (quinze minutos no máximo para cada parte da atividade).

É interessante o professor notar como os alunos expressam as suas idéias, se é de forma clara ou confusa, pois alguns podem relacionar a cultura hispana com a cultura de qualquer outro lugar.

Outro ponto interessante é observar como alguns alunos podem utilizar o comentário do seu colega para lembrar de algum fator referente a cultura hispana, como por exemplo, quando um aluno falar de um cantor que canta em espanhol, conseqüentemente o seu colega poderá recordar-se de outro artista que também canta no mesmo idioma.

Resultados

Como resultado, espera-se que a pesquisa reúna dados que demonstrem até que ponto a abordagem da cultura hispana no processo de aprendizagem motivou os alunos a escreverem em espanhol, através dos comentários relacionados ao que eles entendem como significado de “cultura”, e sobre a cultura hispana, e a sua importância para o lugar a qual ela pertence.

A partir da reflexão em sala de aula com os seus colegas de classe e com os resultados colhidos do questionário distribuído aos estudantes, o professor poderá avaliar o conhecimento do aluno sobre cultura e assim entender as dificuldades do aprendiz para aplicar de forma adequada o conteúdo.

Considerações finais

Ao final deste trabalho, vimos que as dificuldades dos alunos em aprender a língua espanhola, muitas vezes permanecem constante durante todo o seu percurso de aprendizagem e com isso alguns deles até concluem que aprender o espanhol é uma tarefa impossível.

Dessa forma, o uso da cultura hispana como ferramenta de aprendizagem surge como um meio de motivar e ajudar o estudante durante o seu processo de aquisição da língua espanhola, através do estudo de cultura em sala de aula.

Mas para isso, é necessário que o professor esteja aberto a esse método e que possua inteiro conhecimento sobre o que ele irá apresentar para os seus alunos, pois ele

será o encarregado de expor esse tema, significando que ele possui um certo domínio de informações sobre a cultura hispana demonstrada em um espaço escolar, para que o contato do aluno com o conteúdo seja feito de forma apropriada, conduzindo o aluno a uma aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Juliana; KRAVISKI, Elys Regina. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Disponível em: uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/88/62. [Consultado em 03/11/16].

BRUN, Milenna. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitentibus/pdf/29/dificuldades_na_aprendizagem_de_linguas.pdf. [Consultado em 07-10-16].

LOYO, Alba Cristina. Las lenguas extranjeras y los desafios del mundo actual. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto, 1996.

NOVASKI, Elisa. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. Disponível em: http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/14%20Abordagem_cultural....pdf. [Consultado em 04-09-16].

PÉREZ, Miguel Ángel Fernández. Integración de la lengua y cultura en los niveles intermedios de la enseñanza del español como lengua extranjera. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0505.pdf. [Consultado em 06-09-16].

SOLER-ESPIAUBA, Dolores. Contenidos Culturales en la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco Libros, 2006

O IMPACTO DA LÍNGUA MATERNA NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL EM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Michelle Neiva de Mello (UFPA)

RESUMO: A compreensão oral é uma das habilidades que os alunos têm maior dificuldade de desenvolver quando estão aprendendo uma segunda língua. Segundo Goh (2003) essa habilidade passa por níveis sucessivos de compreensão (do mais básico ao avançado) que são atingidos conforme o desenvolvimento da mesma, i.e., é apenas tentando compreender, ainda que parcialmente, que se pode avançar. Em contrapartida, a compreensão oral demanda respostas imediatas e vivenciais. Não há tempo para ir ao dicionário tradicional ou ao tradutor no computador; a resposta precisa ser produzida assim que o processo de compreensão oral chega ao seu fim ou, até mesmo, simultaneamente. O objetivo deste trabalho é verificar se o uso da língua materna nas aulas tem impacto no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral dos alunos. Um estudo foi executado com 10 aprendentes da língua inglesa entre 20 e 30 anos, no qual foram implementadas possibilidades de se desenvolver a compreensão oral com ajuda da língua materna ou sem ela. Os alunos foram divididos em dois grupos: o grupo 1, que estuda a língua alvo com ajuda da língua materna e faz as mesmas atividades que o grupo 2, que não tem ajuda da língua materna em sua aprendizagem. Os resultados apontam que os alunos têm a preferência inicial pelo estudo da segunda língua com o auxílio da língua materna, porém depois de um mês estudando sem nenhuma ajuda da língua mãe, pode-se perceber que o desenvolvimento da compreensão oral do grupo 2 está em um nível mais elevado que a do grupo 1.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão oral. Níveis de compreensão oral. Aprendizagem de línguas estrangeiras.

ABSTRACT: The oral comprehension is one of the abilities that students have more difficulty to develop when they are learning a second language. According to Goh (2003) this ability has levels of comprehension (from basic to advanced) that are reached according to the its development, i.e., even when you are comprehending partly it means you are going forward. The oral comprehension demands immediate answers. There is no time to look into the regular or virtual dictionary, the answer needs to be done when the process of oral comprehension ends, it means simultaneously. The objective of this paper is to verify if the use of the mother language in classes causes impact in the development of students oral comprehension ability. A study was done with 10 students from English between 20 and 30 years, in which it was possible to develop the oral comprehension with or without the mother language. The students were divided in two groups: The group 1 which studies the target language with the mother's language help and makes the same

activities that group 2 does, which doesn't have the mother's language help in its learning process. The results show that the students prefer the study of the language with the mother language help, but after a month studying with no help, it is possible to see the oral comprehension development of group 2, which gets in a higher level comparing to group 1.

KEYWORDS: Oral Comprehension, Levels of Oral Comprehension, Learning foreign languages.

A habilidade na qual vamos nos deter é o "Listening", ou seja, a habilidade da Compreensão Oral e gostaríamos de responder algumas perguntas frequentes entre os docentes no nosso meio. Quais dificuldades podem ser comuns no processo de aquisição de uma segunda língua nesta habilidade e o que pode ser feito para ajudar o aluno a vencer estas possíveis dificuldades percebidas por ele mesmo? Essas são perguntas que tentaremos responder ao longo deste capítulo.

Algumas atividades podem ser muito boas para se aprender inglês e elas são ainda melhores quando são atividades direcionadas, no caso, a intenção aqui é falar sobre atividades específicas para desenvolver uma habilidade, a compreensão oral. Para avaliar que atividade é adequada para nossos alunos, precisamos avaliar o objetivo que queremos alcançar através desta atividade.

O primeiro passo desta avaliação de atividade é chamado de avaliação de materiais. "A avaliação de materiais envolve a medição de valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que os utilizam." (Tomlinson e Masuhara, 2005, p.01).

Por exemplo, é importante medir a atração que os materiais exercem nos alunos, a validade dos mesmos (realmente é válido ensinar o que esse material propõe?), se os materiais são interessantes para os alunos e para os professores, o valor de aprendizado potencial que é oferecido por esses materiais, o tipo de assistência que os professores tem em relação à preparação, apresentação e avaliação, e a flexibilidade dos materiais (o quão fácil é adaptar os materiais para atender diferentes contextos como o particular, por exemplo?). Todas essas questões devem ser levantadas no momento da escolha do material que será utilizado pelo professor.

Essa avaliação deve ser direcionada por um conjunto de princípios articulados e para isso devemos considerar que todo professor tem sua própria teoria de ensino e aprendizagem, ainda que inconsciente. Buscando avaliar sua prática eles podem aprender muito sobre todo esse processo.

Como resultado dessa reflexão o professor pode perceber que se ele tiver prazer em usar o material adotado no momento que estiver lecionando, o ato de lecionar se tornará mais prazeroso, e os alunos que tem uma experiência positiva com o Ensino acabam adquirindo a língua que estão aprendendo com muito mais facilidade do que aquele que não tem prazer nesse processo, ainda como resultado desta reflexão podemos perceber que os alunos realmente só aprendem aquilo que lhes é útil ou que eles têm prazer em aprender, os materiais usados devem ajudar o aluno a estar mais próximo da realidade lá fora, onde a língua será praticada em um contexto real, e ainda os materiais devem despertar emoções no aluno, seja raiva, alegria, interesse prazer, etc; só a neutralidade que não é bem-vinda neste processo.

Para entendermos melhor um estudo foi desenvolvido com o objetivo de verificar se o uso da língua materna causa impacto no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, delimitando a habilidade de compreensão oral como alvo principal e sugerindo algumas atividades que possam ajudar no desenvolvimento desta habilidade.

Neste estudo dez alunos entre 20 e 30 anos foram assistidos durante um mês pelo mesmo professor e na mesma turma. Os alunos eram de nível básico. Eles foram divididos em dois grupos de cinco alunos cada, estes por sua vez são identificados como grupo 1 e grupo 2. O grupo 1 estuda a língua alvo com ajuda da língua materna, enquanto que o grupo 2 estuda a língua alvo sem qualquer ajuda da língua-mãe. Ambos estão na mesma sala tendo o mesmo conteúdo sendo ministrado com o foco na compreensão oral, porém quando a professora se refere ao grupo 1, ela usa a língua materna como ferramenta para guiar os alunos nas atividades, tirar dúvidas e até mesmo ensinar algo que em inglês não ficou claro para os alunos; o grupo 2 não tem esta ferramenta, contudo o professor usa de maneira exacerbada outras ferramentas, como por exemplo as figuras (fotos, desenhos, pinturas) e a entonação para se fazer compreender. As aulas eram semanais, sendo uma aula de 2 (duas) horas, com direito a orientação semanal em português para as duas equipes sobre estratégias que poderiam fazê-los avançar em seu

processo de aprendizagem, lembrando que as orientações são direcionadas de acordo com as ferramentas adequadas para cada grupo.

Algumas atividades simples foram escolhidas para serem aplicadas durante essas aulas e os alunos também recebem orientação para procurarem outros tipos de atividades que possam ajudá-los neste processo em casa, seja usando um livro ou acessando a internet. A ideia principal é incitar a vontade de se tornar um aluno mais autônomo e descobrir o que funciona melhor para cada indivíduo.

O grande segredo que Freire (1996) fala é este, é ter a sensibilidade e a percepção para a necessidade que cada indivíduo têm, e buscar guiá-lo para descobrir o seu próprio estilo de aprendizagem através de testes e de algumas atividades que estimulam a compreensão oral durante a rotina para que o aprendente se sinta mais em um processo menos forjado e cada vez mais natural.

Na primeira aula a professora orientou os alunos para a mesma atividade, sendo que o grupo 1 poderia fazer os exercícios com a ajuda da língua materna, enquanto que o grupo 2 não poderia ter qualquer contato com a língua mãe durante os exercícios. A língua materna foi apenas usada para orientar ambos os grupos em relação às atividades comuns.

O conteúdo da aula foi ministrado de maneira igual para os alunos. Eles usaram um material didático onde foi abordado o tema “Personal Information” (Informação pessoal), o tópico gramatical foi o verbo “To be”, suas conjugações e os todos Pronomes Pessoais da língua Inglesa; além das formas Afirmativa, Negativa e Interrogativa. Dentro do conteúdo Foram feitos exercícios para que eles praticassem tanto a produção escrita quanto a produção oral. Algumas destas atividades foram em pares e em grupos, onde os alunos se entrevistavam e treinavam o vocabulário aprendido (nome, idade, profissão, características físicas e de personalidade).

No final desta primeira aula a professora passou um exercício simples para os alunos ouvirem uma música e preencherem os espaços em branco conforme fossem compreendendo as palavras. Para o grupo 1 os alunos tinham a tradução da música como apoio e o significado das palavras que eles deveriam preencher como suporte, enquanto que os alunos do grupo 2 teria o vídeo clipe para assistir apenas 1 vez. Eles teriam três tentativas para conseguir completar os 15 espaços em branco, ou seja, a

música só iria tocar três vezes. As instruções sobre como fazer a atividade foram passadas em português e foi dado um tempo inicial para ambos os grupos fazerem uso de seus materiais de suporte, lembrando que ambos os grupos só tiveram acesso a esse material uma única vez.

Quando a atividade começou, os alunos foram buscando preencher os espaços em branco e no final, depois de ter tocado a música três vezes o professor entregou a letra completa para os alunos e tocou mais uma vez, então eles puderam perceber suas próprias dificuldades e também puderam cantar com a letra completa em mãos.

Como resultado desta primeira aula se percebeu que o grupo 1 teve mais acertos do que o grupo 2, porém a diferença entre eles não foi expressiva.

Os alunos levaram para casa a tarefa de escolher uma música do seu agrado e trazê-la para apresentar a um amigo. Eles deveriam escolher um amigo e entregar essa música para ele com o link que ele poderia assistir na internet depois. Ou seja, Eles iriam ouvir uma música durante a semana e durante a próxima também (cada aluno só poderia ganhar uma música, portanto todos dariam uma música e ganhariam outra).

Na aula seguinte o conteúdo abordado foi “In class”, ou seja os alunos ainda fariam sobre o verbo “To be”, dando ênfase para a 3ª pessoa do singular, e também conheceram um pouco sobre o Pronomes Demonstrativos, quais expressões usar para pedir ajuda em sala e aprenderam um novo Pronome Interrogativo, o “Where”. A partir daí eles desenvolveram seu vocabulário sobre os itens encontrados em uma sala de aula. Ao final da aula os alunos fizeram um exercício para desenvolver a habilidade de compreensão oral usando um áudio.

Neste áudio os alunos precisam casar as figuras 1,2,3 e 4 correta com as frases A, B, C e D. A professora só poderia tocar o áudio apenas uma vez. O grupo 1 recebeu a tradução das frases A, B, C e D para terem acesso durante 1 minuto, enquanto que o grupo 2 recebeu uma rodada extra do áudio sem ter acesso as figuras.

A atividade foi executada corretamente como foi descrita acima e os resultados destas atividades mostram que o grupo 1 teve mais uma vez um melhor desempenho em relação ao grupo 2. Desta vez o resultado foi um pouco mais expressivo para o grupo 1. Os alunos foram incentivados a procurar desta vez algum vídeo na internet com no máximo cinco minutos de duração para assistir e depois indicar para um de seus amigos

(mais uma vez para todos poderem participar, cada aluno só poderia indicar o vídeo para um amigo e só poderia receber um vídeo como indicação).

Na aula de número três, os alunos tiveram alguns conteúdos importantes ministrados, entre eles o principal foi a preferência que eles poderiam ter por pessoas famosas. Eles teriam que falar sobre seu cantor, ator ou algum famoso favorito. Para apoiar o uso desse tópico tão interessante foram ministrados alguns tópicos gramaticais como os Pronomes Possessivos Adjetivos e o Pronome Interrogativo “Who”; Além desses tópicos o vocabulário dos alunos se desenvolveu entre adjetivos para descrever a personalidade das pessoas e membros da família.

Ao final da aula os alunos foram convidados a assistir a um episódio de uma série de TV bem famosa chamada FRIENDS. A escolha desta série se deve à maneira simples e clara com a qual os personagens se comunicam e a escolha deste episódio se deu por ser o primeiro da primeira temporada, a intenção seria motivar e incitar os alunos a continuarem assistindo a série como meio de ajuda-los a desenvolver suas habilidades de compreensão oral. Este episódio dura cerca de vinte e três minutos e ao final dele os alunos receberam treze perguntas para responderem sobre o mesmo. Os grupos 1 e 2 assistiram o episódio sem legenda. O auxílio do grupo 1 foi uma explicação geral em português sobre o episódio e a série. O grupo 2 teve a mesma explicação porém em inglês. A interpretação das perguntas foi feita pelos alunos apenas com auxílio da professora em inglês.

A escolha pelas perguntas apresentadas foi feita pela professora depois de assistir ao episódio. A ideia foi escolher perguntas não tão simples a primeira vista, porém com ideias diretas, o que facilitaria para os alunos responderem já que eles teriam que produzir suas respostas em inglês. Nessa atividade os alunos poderiam ajudar uns aos outros, desde que estivessem no mesmo grupo, ou seja, que fosse do grupo 1 só poderia ajudar quem fosse do grupo 1; e quem fosse do grupo 2 só poderia ajudar quem pertencesse ao grupo 2.

Como resultado desta atividade podemos perceber que o grupo 2 começou a se sentir mais seguro na execução das atividades e o grupo 1 manteve sua confiança habitual por compreender inicialmente sobre o assunto do episódio melhor. Quando as atividades foram entregues percebemos que ambos os grupos tiveram dificuldades para

produzir as respostas apesar de conseguir expressá-las em português de maneira oral. Portanto, a dificuldade estava na produção da segunda língua. E a compreensão das perguntas e do episódio foi satisfatória para ambos os grupos.

Essas foram as perguntas sobre o Episódio:

FRIENDS – The Pilot

- 1 – How many Friends are they?
- 2 - Where do they meet in the first scene?
- 3– Who is the one who wears a wedding dress?
- 4 – Does Ross say he wants to be married before Rachel comes in the cafeteria?
- 5 – Who is Barry?
- 6 – What is the name of Monica’s date?
- 7 – What happened to Ross? Why is he sad?
- 8 – Does Joey and Chandler like Rachel’s coffee?]
- 9 – What is Joey’s profession?
- 10 – What did Rachel buy?
- 11 – Does Rachel cut her credit cards?
- 12 – Which Paul’s object does Monica break?
- 13 – What job does Rachel get?

Ao final da aula a professora pediu para que os alunos procurassem desta vez um vídeo na internet com um tema específico: Entrevistas com pessoas que ficaram famosas recentemente. Nesta entrevista deveria ter como parte do conteúdo perguntas e respostas sobre a família e a vida daquela pessoa antes da fama.

A quarta e última aula referente à essa pesquisa teve como conteúdo o que chamamos em inglês de “Daily Routine”, ou seja o vocabulário, expressões e tópicos gramaticais relacionados à Rotina. Entre esse conteúdo os alunos viram dias da semana, atividades diárias, o que chamamos de “Time expressions” ou Expressões de Tempo (before, after, now...) e o uso dos Verbos Auxiliares “Do” e “Does” no Presente Simples.

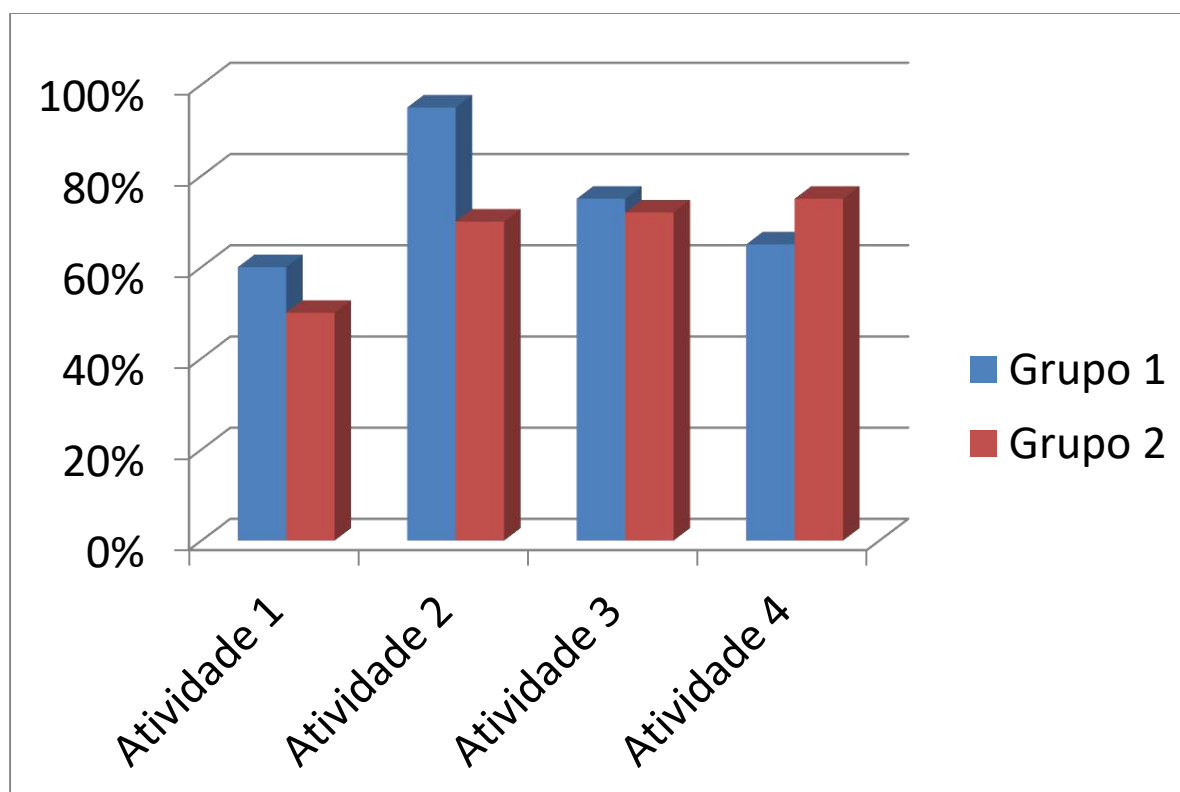
Ao final desta primeira parte da aula os alunos foram convidados para preparar uma entrevista para alguém muito especial que iria visitá-los naquela aula. A entrevista deveria ser preparada como as entrevistas que eles viram durante a semana, eles teriam que fazer perguntas sobre a família e sobre o passado daquela pessoa. Cada aluno teria que preparar três perguntas.

Os alunos do grupo 1 tiveram o suporte da tradução, eles poderiam fazer as perguntas em português e depois iriam traduzir para o inglês com a ajuda do grupo e da professora; enquanto isso os alunos do grupo 2 deveriam preparar suas perguntas diretamente em inglês com a ajuda do grupo e da professora.

Um nativo da língua inglesa foi convidado para responder as perguntas dos alunos e nesse momento eles deveriam se comunicar em inglês. Das perguntas que cada aluno havia produzido ele teria que escolher uma para fazer e sem saber ele seria incentivado a fazer mais uma sem qualquer planejamento na hora. Os grupos 1 e 2 entrevistaram o indivíduo ao mesmo tempo, então ele mesmo sabendo sobre a pesquisa não teria como identificar quem eram as pessoas que pertenciam ao grupo 1 e quem pertencia ao grupo 2. Os alunos teriam que produzir de maneira escrita o que compreenderam da entrevista em especial a resposta de sua pergunta produzida e escolhida antes da entrevista começar. Essa produção poderia ser feita em português, pois nesse momento a intenção era avaliar somente a compreensão dos grupos e não a sua produção oral.

O resultado desta última etapa foi surpreendente. Todos os alunos tiveram bons resultados de compreensão, porém os alunos do grupo 2 se saíram melhores, tanto na produção da pergunta surpresa no momento da entrevista (Produção oral), quanto nas suas anotações feitas sobre o que haviam compreendido da resposta que eles obtiveram e do resumo da entrevista que foi feita por todos os componentes de ambos os grupos.

Este é o gráfico final com os resultados das atividades:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos perceber a importância que o desenvolvimento da compreensão oral tem no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Os materiais, o ambiente, a motivação são fatores importantes para que esse processo se desenvolva de maneira satisfatória. Desenvolver esta habilidade é muitas vezes uma grande dificuldade para os alunos. Preocupados com esta dificuldade comum em meio aos alunos, buscamos entender como acontece esse processo de aprendizagem e buscamos também testar algumas estratégias que possam ajudar estes alunos a caminhar neste processo.

O processo de desenvolvimento da compreensão oral passa por etapas. Podemos entender essas etapas como níveis de proficiência auditiva. Inicialmente o aluno entende apenas palavras soltas, em seguida pequenas frases, depois frases mais complexas até que ele consegue chegar à etapa/nível onde ele consegue compreender o contexto geral e até mesmo consegue detalhar informações. Nesse momento o aluno chega ao nível de

proficiência ideal, buscado por todos que tem o desejo de conseguir se comunicar bem, lembrando que a compreensão oral é responsável por 50% da comunicação oral.

Após entender como o desenvolvimento do processo de aprendizagem da compreensão oral acontece, resolvemos testar algumas estratégias que poderiam ajudar alunos a desenvolver esta habilidade. Então, foi quando surgiu a ideia de testar o uso da língua materna como apoio para as atividades voltadas para o desenvolvimento desta habilidade (compreensão oral). Durante estas atividades, percebeu-se que a curto prazo o uso da língua materna era favorável a resultados positivos, mas a longo prazo, os alunos que não tinham o apoio da língua materna conseguiram um melhor desempenho nas atividades propostas.

Conclui-se que o apoio da língua materna acabava atrapalhando a performance dos alunos, enquanto que os alunos que não tinham esse apoio ao longo do tempo adquiriram passaram do estágio mais fundamental (etapa/nível) para um outro acima onde já reconheciam mais do que palavras soltas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TORRES, Nelson. *Gramática Prática da Língua Inglesa - O inglês descomplicado*. Ed Saraiva. 1993

GOH, Christine C. M. *Ensino da Compreensão Oral em Aulas de Idiomas*. Editora SBS. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

CANALE, M. *Strategic Competence for Second Language Acquisition*. 1983.

TOMLINSON, Brian & MASUHARA, Hitomi. *A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas*. Editora SBS. 2005

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE DESDE UMA PERSPECTIVA SOCIAL EM PROJETOS DE EXTENSÃO

Samila Peixoto dos Santos (UFPA)¹

Orientadora: Prof.^a M.Sc. Rita de Cássia Paiva (UFPA)²

RESUMO: Esta comunicação tem como objetivo analisar a importância da afetividade no contexto escolar buscando identificar como o vínculo de afeto pode vir a contribuir para melhores condições tanto no que diz respeito ao desempenho do professor como para o aprendizado do aluno. Levando em consideração a relação de confiança que se espera entre professores e seus alunos, este trabalho terá como foco um dos projetos de extensão do curso de Letras Língua Espanhola da FALEM/ILC da Universidade Federal do Pará, mais precisamente o projeto *Formação Cidadã em Espanhol/Língua Estrangeira* que tem como finalidade ensinar a língua espanhola para jovens em situação de risco social nas cidades de Belém e Ananindeua. Buscamos identificar nessa investigação como a relação afetiva professor/aluno dentro do contexto educativo é importante principalmente quando se trata de um projeto social, o que nos exige como professores que é, além da docência, saber lidar adequadamente com as realidades vividas por esses adolescentes. Isso ressalta ainda mais o intuito do projeto que além do ensino o idioma visa também à formação cidadã. A partir das observações dos autores Arnold y Brown (2000); Williams e Burden (1999); Aoki (2000) e outros, espera-se que o resultado final desta pesquisa possa auxiliar-nos a compreender a importância do respeito entre educando e educadores assim como de que forma um ambiente saudável em sala de aula pode contribuir positivamente no processo de ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Afetividade; Interação; Aprendizagem; Relação;

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo analizar la importancia de la afectividad en el contexto escolar buscando identificar como el vínculo de afecto puede contribuir para mejores condiciones tanto en el desempeño del profesor como para el aprendizaje del alumno. Llevando en consideración la relación de confianza que se espera entre profesores y sus alumnos, este trabajo tiene como enfoque uno de los proyectos de extensión del curso de Letras Língua Espanhola da FALEM/ ILC da Universidade Federal do Pará, más precisamente el proyecto *Formação Cidadã em Espanhol/Língua Estrangeira* que tiene como finalidad enseñar la lengua española para jóvenes en situación de riesgo social en las ciudades de Belém y Ananindeua. Buscamos identificar en esta investigación como la relación afectiva profesor/alumno dentro del

¹ Graduanda do curso de Letras Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará (UFPA) E-mail: samila2santos@gmail.com

² Coordenadora do projeto Guamá Bilíngue: Formação Cidadã em Espanhol/Língua Estrangeira na Universidade Federal do Pará (UFPA) E-mail: cassia@ufpa.br

contexto educativo es importante principalmente cuando tratase de un proyecto social lo que nos exige como profesores que es, además de la docencia saber comprender las realidades vividas por esos adolescentes. Eso evidencia el propósito del proyecto que además de la enseñanza del idioma propone la formación ciudadana. A partir de las observaciones de los autores Arnold y Brown (2000); Williams e Burden (1999); Aoki (2000) y otros esperamos que el resultado de esta pesquisa pueda auxiliarnos a comprender la importancia del respecto entre educandos y educadores así como de que forma un ambiente saludable en clase puede contribuir positivamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Afectividad; Interacción; Aprendizaje; Relación.

INTRODUÇÃO

Sabemos que um ambiente saudável dentro do espaço escolar é um fator importante que pode está ligado com as relações de afetividade que são estabelecidas entre professor-aluno. Por isso, a importância de se cultivar um bom clima entre ambos com o intuito de que esse vínculo proporcione um melhor aproveitamento do ensino aprendizagem. Com relação a essa perspectiva os autores Arnold y Brown (2000) enfatizam:

En presencia de emociones excesivamente negativas como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, puede peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje. Las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, debido a las reacciones afectivas negativas que pueden acompañar al proceso de aprendizaje de idiomas. (Arnold y Brown, 2000, p. 20)

A partir de experiências vivenciadas durante o ensino básico, assim como na universidade, é possível perceber que vários fatores afetam na produtividade do aluno e no seu desempenho escolar, assim como na conduta social que ele terá durante e após o aprendizado, acredita-se, que é possível que a relação afetiva entre educador e educando possa influenciar no desempenho do aluno motivando-o a ser mais participativo, assim como melhorar o desempenho do professor em sala de aula. Da mesma forma, se este vínculo afetivo não for cultivado adequadamente podem ocorrer vários problemas que dificultem e/ou atrapalhem o processo de ensino/aprendizagem. Por isso, acreditamos na importância de se analisar também se aluno considera importante ter uma boa relação com seu professor para ter um bom desempenho escolar, assim como se os professores

também se utilizam desta relação na hora do ensino, principalmente no caso de um projeto social.

Com o intuito de compreender melhor a importância das interações professor/aluno estabelecidas no contexto escolar, pareceu-nos importante investigar se o vínculo de afeto entre professores e alunos realmente influencia no ensino/aprendizagem. Visto que, julgamos relevante a relação de confiança conquistada dentro de sala de aula, nos interessa analisar, principalmente, como se dá a relação afetividade/aprendizagem dentro do contexto de um projeto social.

Por isto, essa investigação terá como *campus* um dos projetos de extensão do curso de Letras Língua Espanhola do Instituto FALEM/ILC da Universidade Federal do Pará, intitulado: “Formação Cidadã em Espanhol/Língua Estrangeira”, que tem como finalidade ensinar a língua espanhola para jovens em situação de risco social nas cidades de Belém e Ananindeua.

A temática abordada foi escolhida, sobretudo, pelo interesse em entender se o aluno considera que um bom relacionamento com o seu professor o motiva e o ajuda a adquirir confiança melhorando sua aprendizagem, da mesma maneira que nos parece relevante analisar também, se o professor consegue perceber a importância de se estabelecer um vínculo afetivo com seu aluno para um melhor aproveitamento do ensino/aprendizagem dentro do contexto educativo, além de descobrir quais as estratégias o educador utiliza para conseguir seus objetivos em sala.

Por isso o interesse de analisar (através de observações de aulas de bolsistas e voluntários no projeto Guamá Bilingue), como a relação afetiva professor/aluno dentro do contexto educativo é importante principalmente quando se trata de um projeto social, o que nos exige dos professores que é, além da docência, saber lidar adequadamente com as realidades vividas por esses adolescentes, o que salienta ainda mais o intuito do projeto que além do ensino o idioma visa também à formação cidadã.

O PROJETO

“Formação Cidadã em Espanhol/Língua Estrangeira”, é um projeto de ensino, pesquisa e extensão que se originou do projeto *Guamá Bilingue* e hoje, é considerado

uma extensão do mesmo, visto que, ambos têm o mesmo objetivo, o resgate social de jovens através do ensino do espanhol como forma de promover mudanças socioeducativas. Segundo Paiva e Leal (2011):

El proyecto Guamá Bilingüe surgió del deseo de integrar el barrio Guamá a la UFPA llevando alumnos en situación de riesgo social para estudiar dentro de la FALEM –Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Oriundos de dos escuelas del barrio, 30 alumnos, escogidos por la dirección de dichas escuelas –y aprobados por la coordinación del proyecto–, debieron cumplir los siguientes criterios: estar entre 15 y 18 años; matriculados y frecuentes en la enseñanza media y carentes en el ámbito social (no incluyendo el financiero) (PAIVA e LEAL, 2011, p. 166)

O escopo do projeto determina que as aulas são ministradas em espanhol por alunos do curso de Letras Língua Espanhola da UFPA, que são treinados previamente para assumirem uma turma como bolsistas ou voluntários, recebendo orientação e debatendo com a comissão pedagógica e o grupo de pesquisa as problemáticas e dinâmicas dentro de sala através de reuniões semanais.

O projeto trabalha com um material próprio em que são abordados assuntos gramaticais, culturais e principalmente sociais, já que o maior intuito do projeto é desenvolver a cidadania de seus participantes levando-os a refletir sobre si e o contexto social que vivem. A respeito dessa perspectiva, Brito & Paiva (2014), afirmam:

Este proyecto busca hacer que los jóvenes perciban su condición social y por medio de la enseñanza-aprendizaje puedan cambiar su realidad. El proyecto tiene característica extensionista, educativa y de pesquisa, enseñando lengua y cultura española. El debate con jóvenes sobre su comunidad y realidad se muestra necesario, así como la necesidad de darles voz para expresarse en las clases, en nuestro caso, las de lengua adicional, en las cuales generalmente no suelen suceder en sus escuelas públicas. (BRITO & PAIVA, 2014, p.740)

Através do ensino do espanhol, o projeto visa criar na sala de aula um espaço que promova a interação entre todos, ressaltando a importância do respeito e, principalmente, incentivando a formação de cidadãos críticos, possibilitando a esses jovens a capacidade de mudar suas realidades e sonhar com melhores perspectivas de futuro.

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E A AFETIVIDADE DENTRO DO PROJETO SOCIAL

Levando em consideração que o aspecto afetivo é uma forma positiva de iniciar um bom relacionamento e principalmente que a relação professor-aluno deve partir de um respeito mútuo, é importante que o professor consiga conduzir adequadamente suas aulas. Por isso, é de sua responsabilidade buscar estabelecer um bom clima relacional, assim como assumir uma postura que vise criar melhores condições tanto no seu desempenho como na aprendizagem dos estudantes. De acordo com Williams e Burden (1999):

El profesor es vital a la hora de propiciar el ambiente adecuado para que tenga lugar el aprendizaje, para que se desarrolle la seguridad de los alumnos, para que se respete la individualidad de las personas, para que se fomente un sentimiento de afiliación, para que se desarrollen estrategias apropiadas de aprendizaje y para procurar la autonomía del alumno. (WILLIAMS e BURDEN, 1999, pág. 215)

Partindo da concepção de que cabe ao professor promover um ambiente favorável para uma boa interação com seus alunos, é necessário destacar que para que essa comunicação aconteça de maneira efetiva é importante que o profissional saiba ser flexível, Aoki (2000) explica que é essencial que os professores estejam abertos a uma negociação em sala de aula, pois isso transmite uma ideia de que a interação professor-aluno pode acontecer de maneira afetuosa onde o professor respeita e permite a contribuição dos alunos e não se coloca como controlador inflexível. Ainda sobre essa perspectiva, Aoki (2000) afirma:

Si queremos que este tipo de alumno ejercite su autonomía libremente en el aula, tendríamos que crear un entorno físico alternativo, hacer posible la reducción del poder del profesor y abolir la amenaza que suponen los demás convirtiéndolos en compañeros que se preocupan por los otros. (AOKI, 2000, pág.166)

Os estudiosos Williams e Burden (1999,pág. 206) consideram que dentro do campo educacional um dos fatores que também pode influenciar no resultado da aprendizagem é a interpretação que os alunos fazem do comportamento interpessoal do professor, com relação a esse ponto de vista eles afirmam: “El tratamiento que da el profesor al aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, está claramente ligado a su capacidad para

establecer un tono apropiado y ganarse el respecto y la colaboración de sus alumnos en clase.”

Ainda sobre aspectos relacionados ao papel do professor dentro âmbito escolar e a maneira como deve interagir com os alunos, Littlewood (1996) destaca:

El profesor debe de estar preparado para subordinar su propio comportamiento a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo que implica reconocer que el aprendizaje no solo se da como resultado directo de su propia enseñanza. Hay algunos aspectos del aprendizaje que se desarrollan de un modo más eficaz si, una vez el profesor ha iniciado una actividad, se abstiene de participar en ella y deja el campo libre a los procesos espontáneos de aprendizaje de sus estudiantes. (LITTLEWOOD, 1996, pág. 88)

Outra questão importante, relacionada ao contexto ensino-aprendizagem, que deve ser considerada uma das prioridades dentro de sala de aula, é fato de que o professor deve levar em consideração a realidade que seu aluno faz parte, ou seja, procurar entender e trabalhar a partir do contexto que o aprendiz está envolvido tanto dentro do próprio campo educacional como também o cenário que ele vive como afirmam os autores Arnold e Brown (2000, pág.36): “Cuando enfocamos los estudios de adquisición de idioma desde una perspectiva social, nos damos cuenta de que los alumnos no están anclados en un estado fijo, sino que están condicionados por fuerzas del contexto social que les afecta.”

Apesar de professor e alunos pertencerem a realidades completamente diferentes a interação entre eles em sala de aula pode auxiliar no desenvolvimento do componente afetivo o que poderá possibilita-los de estreitarem seus laços de confiança, aceitação e respeito, proporcionando-lhes um ambiente mais saudável assim como mais produtivo.

Pessoa e Freitas (2012) enfatizam a importância de o professor saber trabalhar com “temas críticos” para que assim consiga conduzir adequadamente o clima em sala de aula, a fim de evitar que os alunos ao exporem suas opiniões se sintam retraídos caso não tenham suas ideias aceitas pelos demais, por isso os professores devem ter cuidado de como abordar determinados temas e principalmente como administrar as possíveis divergências que surgiram no decorrer da aula.

Esse cuidado ao trabalhar temáticas com enfoques sociais no projeto Guamá Bilingue se dá principalmente porque os alunos podem encontram nas aulas a

oportunidade de não somente interagirem com os demais, mas principalmente de serem ouvidos de poder relatar os problemas vividos por eles fora da escola, muitas vezes, dentro de suas próprias casas. Por isso, há uma preocupação dos professores do projeto em fazer com que o ambiente das aulas se torne além de um meio de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, seja uma chance de motivar esses adolescentes a questionar, refletir e principalmente (por meio da educação) possam transformar suas realidades.

METODOLOGIA

Como se trata de uma pesquisa ainda em andamento, pretende-se fazer um levantamento de dados (opiniões, expectativas), de um determinado grupo através de observação em campo e posteriores aplicações de entrevistas ou questionários com intuito de obter resultados mais precisos relacionados à temática investigada.

A partir de reflexões e conclusões frente à busca bibliográfica que será estudada sobre a relação professor/aluno e o contexto de ensino social em língua estrangeira, será feita uma observação da própria autora com a intenção de analisar e comprovar a importância da interação professor/alunos nas aulas de Espanhol de um dos projetos de extensão do curso de Letras Língua Espanhola da FALEM/ILC da Universidade Federal do Pará, intitulado: “Formação Cidadã em Espanhol/Língua Estrangeira”

Posterior às semanas de observações e anotações necessárias, será aplicado aos alunos um questionário ou entrevista com o propósito de saber se eles conseguem reconhecer a importância de uma boa relação com seus professores e se o vínculo afetivo contribui para que eles se sintam mais a vontade em sala, principalmente quando precisam falar sobre temas que envolvam problemas sociais, que muitas vezes, são vividos ou vivenciados por eles em suas realidades fora da escola.

Pretende-se também fazer com os professores/voluntários (responsáveis pela turma observada) algumas entrevistas (com possível aplicação de questionário) com o objetivo de saber quais são as suas estratégias e metodologias para trabalhar esse vínculo de confiança com seus alunos no projeto, além de buscar saber também, se ele

enquanto educador está ciente da importância da afetividade e o que faz para preservar essa boa relação.

CONCLUSÃO

Quando o vínculo afetivo se estabelece dentro do contexto de um projeto social (em que a grande maioria dos alunos são adolescentes que vivem em áreas de grande risco social) acredita-se, que isso acentua ainda mais a importância da afetividade, visto que, muitas vezes, esses estudantes acabam relatando seus problemas, experiências, traumas, etc, o que exige que o professor saiba que, além da responsabilidade de ensinar uma disciplina, precisa auxiliar na formação de caráter de seus alunos.

Espera-se que o resultado final desta pesquisa possa auxiliar-nos a compreender a importância do respeito entre educando e educadores assim como, de que forma uma boa relação professor/aluno em sala de aula pode contribuir positivamente no processo de ensino/aprendizagem, principalmente quando se trata de um contexto de um projeto social onde através do ensino do espanhol dá-se a adolescentes entre 15 e 18 (que vivem em situações de risco social) a oportunidade melhorar sua educação e mudar suas realidades de vida.

REFERÊNCIAS

AOKI, Naoko. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. España: Cambridge University Press, Madrid, 2000.

ARNOLD, Jane & BROWN, H. Douglas. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. España: Cambridge University Press, Madrid, 2000.

BRITO, Douglas Lima & PAIVA, Rita de Cassia. Lo social en las clases de Guamá Bilingüe. In: VIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS. Paraná: ISSN 2175 389X, 2014, p. 740- 745.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010, p. 50-62.

LITTLEWOOD, William. La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo. España: Cambridge University Press, Madrid, 1998.

MOTA-ROTH, Désirée & HENDGES, Graciela R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.

PAIVA, Rita de Cassia & LEAL, Anna Margarida Mendes. Proyecto Guamá Bilingüe. In: IV ENCUENTRO DE LA HISPANIDAD: TRANS-ACCIONES INTERCULTURALES. Boa Vista: EDUFRR, 2011, p. 166-173.

PESSOA, Roseane Rocha & FREITAS, Marco T. U. Gênero sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In FERREIRA, Aparecida de Jesus (ORG). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade. Campinas: Pontes editores, 2012.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. Psicología para profesores de idiomas: el enfoque del constructivismo social. España: Cambridge University. 1999.

TIC E APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFPA

Sônia Lumi Niwa (UFPA)

RESUMO: Atualmente o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é praticamente incontornável na vida de grande parte da população mundial. Crianças, jovens e adultos usam computadores, *notebooks*, *smartphones* e *tablets*, nos mais diversos domínios da vida, para acessar os conteúdos oriundos da *web 1.0* e da *web 2.0*, disponibilizados na *internet*. Mídias sociais, tais como o *Facebook*, *Linkedin*, *Twitter*, *Instagram* e *Snapchat*, são onipresentes na sociedade contemporânea e muito utilizados, sobretudo pelos jovens. No entanto, nota-se um descompasso no que se refere ao uso dessas tecnologias para a aprendizagem de línguas estrangeiras - francês - no âmbito Universidade Federal do Pará (UFPA). Para remediar esse descompasso e motivar o aluno a utilizar de maneira mais autônoma o farto material disponibilizado na *internet*, foi criado, no âmbito da disciplina Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, o site <http://sonialumi.wixsite.com/surfersurlefle>. Este texto descreve a concepção e criação do referido site, assim como as bases teóricas subjacentes e os resultados obtidos.

PALAVRAS CHAVE: Tecnologia e ensino aprendizagem de línguas; Autonomia; Motivação; *Web 2.0*

RESUME : Actuellement l'utilisation de Technologies de l'information et de la communication (TIC) est inévitable dans la vie d'une grande partie de la population mondiale. Des enfants, des jeunes et des adultes utilisent des ordinateurs fixes ou des portables, des *smartphones* et des *tablettes* dans divers domaines de la vie pour accéder à des contenus issus du *web 1.0* et *web 2.0* disponibles sur internet. Les médias sociaux tels que *Facebook*, *Linkedin*, *Twitter*, *Instagram* et *Snapchat* sont omniprésents dans la société contemporaine et largement utilisés, surtout par les jeunes. Cependant, il y a un décalage en ce qui concerne l'utilisation de ces technologies pour l'apprentissage des langues étrangères – le français – dans le cadre de l'Universidade Federal do Pará (UFPA). Pour y remédier et motiver les étudiants à utiliser de manière plus autonome l'abondant matériel disponible sur internet, on a conçu dans le cadre de la discipline Technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le site <http://sonialumi.wixsite.com/surfersurlefle>. Je décris dans cet article la conception et la création de ce site, ainsi que les bases théoriques qui le sous-tendent et les résultats obtenus.

MOTS CLE: Technologies et enseignement apprentissage des langues; Autonomie; Motivation; *Web 2.0*

INTRODUÇÃO

As observações feitas ao longo da minha caminhada como professora de francês da UFPA, sendo responsável, dentre outras, pela disciplina Tecnologias no Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, apontam que, apesar das inúmeras possibilidades de aprendizagem disponibilizadas na *internet*, a grande maioria dos estudantes utiliza-as pouco, ou de maneira pedagogicamente ineficiente. Muitas vezes, imaginamos que fornecer uma lista de *sites* interessantes é suficiente para que despertemos no aluno a curiosidade, a vontade de fazer das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) suas parceiras para aperfeiçoar a língua estrangeira (LE) estudada – o francês - no nosso caso. Mas não é isso que acontece de fato, apesar das inúmeras vantagens que pode apresentar a utilização da internet para o aprendizado dessa língua: acesso a materiais autênticos, atuais, diversificados, que contemplam diversos estilos de aprendizagem; personalização do aprendizado – poder de decisão em relação ao o quê, como e quando estudar; autocorreção das atividades, para citar algumas delas.

A queixa dos professores que tentam integrar as TIC nas suas práticas pedagógicas é recorrente: poucos são os alunos que visitam os *sites* que lhes foram indicados. Isso gera certamente um sentimento de frustração, de impotência no professor que, muitas vezes, despendeu tempo para encontrar uma atividade *online* adaptada às necessidades e às competências a serem desenvolvidas em cada unidade trabalhada em classe. Muitas vezes, então, deixa-se que o aluno mesmo busque melhorias no seu aprendizado, esperando que alcancem autonomia suficiente para dominar as tecnologias que lhes ensejam desenvolver uma nova competência linguística. Nenhuma dessas soluções parece resolver o impasse. Como poderíamos conciliar, de um lado, professores que desejam que os alunos utilizem as tecnologias para aprender, e de outro, alunos que utilizam intensamente a *internet* para tantos fins, mas não os pedagógicos? O que fazer então, para diminuir essa sensação de impotência diante da gigantesca massa de informações a que os alunos podem ter acesso e da qual não usufruem?

O advento da *web 2.0* trouxe uma vantagem, nesse sentido, pois requer dos usuários a inserção de conteúdos. Eles deixam de ser meros receptores de informações –

como na *web 1.0* - e passam a contribuir para sua construção e estruturação, podendo reagir imediatamente ou modificar o que foi postado por outros internautas. Mas como fazer com que os alunos passem de receptores a produtores de informações, se o próprio acesso às atividades da plataforma da *web 1.0* parece ainda incipiente? Sentindo a necessidade de responder a essa questão, tive a idéia de desenvolver um trabalho para: (i) encorajar o uso pedagógico tanto da *web 1.0* quanto da *web 2.0* pelos alunos da disciplina Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e demais alunos interessados; (ii) trabalhar a formação desse aluno à utilização da *web 2.0* enquanto futuro professor; (iii) motivar os alunos da referida disciplina a realizar uma tarefa real, não apenas a ser lida e avaliada pelo professor, mas dirigida a um público maior. Nesse contexto, foi concebido o site <http://sonialumi.wixsite.com/surfersurlefle>, trabalho colaborativamente desenvolvido com os alunos.

1. INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO

Segundo Guichon (2012, p. 6), a integração das TIC na aprendizagem depende do professor, pois « sem a mediação pedagógica dos professores, as TIC apresentam somente um interesse marginal para a aprendizagem de uma língua estrangeira”¹. Apesar de os alunos terem, em geral, excelente desempenho na utilização das mídias digitais, os professores não podem ser excluídos da cena do ensino/aprendizagem, como se poderia imaginar com o advento da *internet*, pois essa integração, não acontece de forma automática. Esse ponto de vista parece explicar o porquê dos alunos não utilizarem os *sites* fornecidos em listas. Não basta oferecer essas listas para que eles passem a acessá-los de forma autônoma. Parece necessário ir além, integrando esse uso nas atividades de ensino e mostrando aos alunos suas potencialidades para melhorar a aprendizagem. Isso pode parecer insólito dado ao público adulto ao qual nos dirigimos, no entanto, trata-se de medida que pode melhorar o uso da *internet* para fins pedagógicos, sobretudo quando esse público não tem autonomia necessária para fazê-lo.

Nesse sentido, uma breve reflexão a respeito do sistema educacional no qual a maioria dos nossos alunos está inserida, permite-nos compreender a necessidade que se

¹ Tradução minha

apresenta de os professores serem os guias para a integração das TIC na aprendizagem, não apenas de LE, mas também de outras disciplinas. O sistema educacional público brasileiro não prepara os alunos para serem autônomos. O desenvolvimento da autonomia constitui-se ainda um objetivo a ser alcançado por nossos alunos.

Como já afirmava Holec (1989), uma vez que a autonomia não é algo inato no ser humano, essa capacidade deve ser desenvolvida, a exemplo de outras habilidades.

Porcher (1999 apud PIETRARÓIA, 2013) também emite opinião semelhante ao afirmar que “quem não sabe aprender não tem condições de aproveitar o que lhe é ensinado, pois isto, por definição, nada lhe trará. É indispensável portanto ensinar a aprender – fonte de uma verdadeira democratização educativa e da responsabilidade por si mesmo”.

Nesse sentido, o projeto pedagógico de Letras Línguas Estrangeiras da UFPA, conta com a disciplina “Aprender a aprender línguas estrangeiras”, cujo objetivo é o de fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de atitudes autônomas. Os efeitos dessa disciplina na formação dos alunos da graduação em Letras (francês e inglês) foram analisados por Magno e Silva e Crestian Chaves da Cunha (2104).

Além da capacidade autônoma esperada dos alunos quando se trata de aprendizagem em ambientes digitais, é necessário que sejam desenvolvidas, também estratégias metacognitivas, cruciais para o sucesso do aprendizado nesse ambiente. Em seu artigo, Duquete e Renié (1998) destacam que essas estratégias são cruciais para qualquer aprendizagem e constituem a chave do sucesso para a navegação na *internet*. Traçar um plano, elaborar um programa de aprendizagem, ter objetivos claros do que procura na *internet*, assim como avaliar a própria aprendizagem, constituem etapas importantes para que, de fato, a *internet* possa ser uma aliada na aprendizagem, sem o que os alunos correm o risco de perder-se no ambiente virtual, dada a grande massa de informações que nela encontrada. Saramago (1998, apud PIETRARÓIA, 2013) afirma que “a partir de agora, a chave da cultura não reside mais na experiência e no saber, mas na capacidade de procurar a informação através dos múltiplos canais oferecidos na internet”.

2. WEB 1.0 X WEB 2.0

A *web 2.0* foi definida por T. O'Reilly em 2005. Segundo esse autor, são cinco os princípios básicos da *web 2.0*: (i) trata-se de uma plataforma de trabalho: as empresas que disponibilizam as plataformas – *Wix, Youtube, Wordpress, Wikipédia, Twitter, Facebook*, dentre outros - não disponibilizam conteúdo. Oferecem serviços fundados na gestão de bases de dados; (ii) beneficia-se da inteligência coletiva: *Wikipédia*, por exemplo; (iii) encontra seu poder nos dados: o conteúdo dos *sites* é inserido pelos usuários da *internet*; (iv) marca o fim do ciclo de versões diferentes de um produto; (v) funda-se em modelos de programações leves: funciona em qualquer dispositivo, de computadores a *smartphones*.

Apresentamos a seguir, um quadro comparativo entre a *web 1.0* e a *web 2.0*, baseado em Ollivier (2011):

Web 1.0	Web 2.0
Conteúdos inseridos por empresas e apenas por algumas pessoas que compravam o espaço na <i>web</i> para publicar	Os conteúdos são criados e inseridos facilmente por internautas
Unidirecionalidade	Multidirecionalidade
Verticalidade	Horizontalidade
Espaço pago	Espaço gratuito
Sem possibilidade de reação, apenas consulta	Possibilidade de reação imediata, até de modificar o que foi colocado em linha pelos internautas

No quadro acima, pode-se observar que a evolução da *internet* passando de *web 1.0* a *web 2.0*, também conhecida como *web social* ou *participativa*, beneficiou o usuário uma vez que ele pode inserir conteúdos livre e gratuitamente, compartilhando seus conhecimentos, suas opiniões, diferentemente do que acontecia com a *web 1.0*. As informações deixaram de ser repassadas em único sentido – unidirecional - e de forma vertical, passando a ser multidirecional e horizontal, tendo em vista que todos os usuários podem contribuir para a construção do saber, o que demanda dos mesmos maior capacidade crítica tanto para a inserção como para a seleção de materiais. Essa evolução

da *internet* requer também um novo posicionamento de discentes e docentes quanto ao uso que se faz desse material em ambiente acadêmico.

3. PRÁTICA DISCENTE E DOCENTE NA *WEB 2.0*

As práticas pedagógicas de discentes e docentes merecem reflexões nesse ambiente, pois como afirma HUBBARD (2008 citado por GUICHON, 2012):

“A integração das TIC nas práticas pedagógicas está fortemente ligada à formação dos professores porque são eles os atores centrais: eles escolhem as ferramentas para auxiliar seu ensino, determinam a que dispositivos mediados seus aprendentes serão expostos e a maneira de utilizá-los »²

Pesquisa realizada por Conole e Alevizou (2010 apud OLLIVIER, 2011), no ensino superior nos países da OECD³, a respeito dessas práticas destaca que:

« [...] há uma defasagem entre, de uma parte, as expectativas e as potencialidades que podem gerar o surgimento da *web 2.0* em termos de educação e, de outra parte, as experiências e usos que são realmente feitas ensino superior. [...] Há um fosso entre as expectativas/a promessa relacionada(s) à utilização das tecnologias e as experiências e os usos reais »⁴.

Esse resultado é corroborado por Ollivier (2005). Os resultados por ele obtidos na pesquisa em uma universidade austríaca apontaram que os professores utilizam a *internet* como fonte de pesquisa de materiais a utilizar em sala de aula, sendo que o uso da *web 2.0* como prática pedagógica ainda é bastante reduzido.

Outro Relatório apresentado para a OCDE por Pedro (2009) mostra que os alunos, apesar de serem nativos digitais - nascidos e crescidos num mundo onde as TIC estão presentes -, não podem ser considerados, levando em conta suas práticas, os « *New Millenium Learners* ». Segundo esse autor, apesar de todas as facilidades tecnológicas de que os alunos dispõem hoje - *smartphones*, *tablets*, *netbooks*, que permitem o acesso à

² Tradução minha.

³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é composta por 34 países e tem sede em Paris (França).

⁴ Tradução minha

internet, o uso da internet e a participação dos alunos na *web 2.0* são ainda muito limitados.

No âmbito da UFPA, as repostas dadas ao questionário aplicado aos alunos da disciplina Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras do ano de 2015 confirmam os resultados apresentados por Pedro (2009): nenhum dos alunos dessa turma mantém um blog, por exemplo, e apenas 20% participam de fóruns ou grupos de discussão. No entanto, no que se refere às redes sociais como *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram* observa-se uma participação de 100%. Já o *Twitter* é utilizado por 60% dos participantes. Em relação aos *sites* preferidos, apenas 20% citou mais de dois *sites*.

Esses resultados parecem indicar que os alunos aproveitam as potencialidades da *web 2.0*, sobretudo aquelas que não demandam manifestações escritas do usuário, mas, por outro lado, o acesso a materiais disponibilizados na *internet* para fins de aprendizagem do francês ainda é reduzido.

Evidentemente, os resultados aqui apresentados partem de um questionário aplicado apenas aos alunos da já referida disciplina, cujo objetivo é o de ter um panorama dos seus hábitos digitais. Para se ter uma visão mais global do uso que os alunos de francês fazem das TIC, seria necessário aplicar o questionário aos demais alunos da graduação nessa língua, o que constituiria o passo a ser dado em um futuro breve. Além disso, uma vez que os professores são mediadores da integração das TIC, faz-se necessário também incluí-los nessa pesquisa. Dessa forma, seria possível obter um resultado mais abrangente do uso das TIC por alunos e professores – no âmbito do francês - e avançar nas hipóteses sobre o pouco uso que se faz dos *sites* de atividades diversas propostas aos internautas.

4. DA CRIAÇÃO DO SITE

As observações feitas nas aulas da disciplina Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e os resultados obtidos através do questionário aplicado aos alunos levaram-me à concepção do *site* <http://sonialumi.wixsite.com/surfersurlefle>, no âmbito da já referida disciplina, utilizando o “*Wix.com*”, uma plataforma *online* de livre acesso, para a criação e edição de *sites*. Esse *site* representa a tentativa de integrar as TIC no ensino/aprendizagem do francês de

maneira mais efetiva e motivadora, visto que objetiva trabalhar de maneira colaborativa com os alunos da disciplina, procurando alcançar alunos dos mais diferentes estilos de aprendizagem.

Os objetivos do *site* são: (i) estimular os alunos em formação a utilizar/integrar as TIC para melhor aprender e ensinar o FLE; (ii) facilitar o acesso aos alunos da graduação, cursos livres da UFPA e demais interessados, a materiais disponibilizados na internet, de forma dirigida, evitando-lhes a sobrecarga cognitiva; (iii) fomentar o uso pedagógico da *web 2.0*.

5. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO *SITE*

Para o desenvolvimento do *site*, os alunos, divididos em grupos, buscaram primeiramente, sistematizar os conhecimentos a respeito do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QCERL) a fim de se apropriarem das competências requeridas para os níveis A1, A2 e B1. Em seguida, foi realizado um levantamento dos objetivos comunicativos e linguísticos elencados e tratados em cada unidade dos manuais utilizados na Graduação de Letras, assim como nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da UFPA para, enfim, estabelecermos um paralelo entre eles e delimitar os objetivos de busca de atividades na internet. Feito o planejamento, partiu-se para a pesquisa de *sites* que pudessem atender às necessidades elencadas em cada um dos já referidos níveis.

Tendo em vista as diferentes experiências e personalidades dos alunos, foram-lhes dadas liberdade e autonomia para selecionar atividades que lhes parecessem interessantes. Isso resultou na disponibilização de uma variada coleção de atividades de francês dos níveis A1 ao nível B1 para atender, igualmente, alunos dos mais diferentes estilos de aprendizagem. Enquanto professora, atuei como os alunos na escolha e sugestão de atividades. Além disso, as apresentações de cada grupo no *site* também mostram essa diversidade: o primeiro grupo gravou vídeos; o segundo preferiu o registro em fotos.

No *site*, os usuários encontrarão atividades de produção e compreensão oral e escrita. No *menu* do *site* prevê-se ainda a inserção de canções, explicitações gramaticais e atividades de fonética, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 1 - Página inicial do *site*



Surfer sur le FLE
Universidade Federal do Pará
Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

Accueil Niveau A1 Niveau A2 Niveau B1 Grammaire Phonétique CECR Contact Plus

Compréhension Orale
Production Orale
Compréhension Écrite
Production Écrite
Chansons

#ufpa #alunosfrances
#Tecnologia # vídeo

Conçu dans le cadre de la discipline Technologies dans l'enseignement/apprentissage du FLE du cours de Lettres, mention FLE de l'UFPA, ce site a l'objectif de proposer une sélection d'exercices disponibles sur internet pour vous aider à développer des compétences de production (orale et écrite) et de compréhension (orale et écrite). On vous propose aussi des exercices qui vous permettront de perfectionner votre prononciation, de maîtriser la grammaire, d'enrichir le vocabulaire.

Parlons français!
C'est facile !

Universidade Federal do Pará - Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá. CEP 66075-110 PABX +55 91 3201-7000. Belém - Pará - Brasil
Alunos de Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras
Copyright © Profa. MSC Sonia Lumí Niwa - FALEM - UFPA

Fonte: <http://sonialumi.wixsite.com/surfersurlefle>

Na figura acima pode-se visualizar a página de abertura do *site*, com o menu para orientar a seleção de atividades, assim como foto e vídeo dos alunos que participaram de sua construção.

Na fase de planejamento do site, utilizamos o *Delicious.com*, serviço oferecido pela *web 2.0*, que permite guardar e compartilhar os links de *sites* com seus conteúdos favoritos.

A alimentação do *site* foi feita por mim e por alguns alunos que aceitaram lançar-se nessa tarefa. Outros, apesar de possuírem a senha para entrar na plataforma, preferiram concentrar-se na seleção e avaliação de conteúdos, guardando os endereços, acrescidos de seus comentários, no *Delicious.com* para posterior inserção no *site*, pelos membros responsáveis por essa tarefa. Cabia ainda a cada aluno, redigir um parágrafo

apresentando cada atividade selecionada, para que o internauta pudesse definir, sem acessá-la, seu interesse ou não pela atividade. Além disso, cada grupo deveria escrever um pequeno texto apresentando o nível para o qual eles estavam selecionando o material. Nem todos conseguiram realizar todas as tarefas escritas, o que me permite levantar a hipótese da resistência desses alunos para as atividades que demandam expressão de opiniões.

O gerenciamento de conteúdos na plataforma oferecida pelo *Wix.com* não requer conhecimentos técnicos aprofundados, o que é importante, pois um dos objetivos desse *site* é o de possibilitar aos alunos o uso das TIC, integrando-as efetivamente ao seu fazer acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos restam dúvidas de que as TIC invadiram as nossas vidas e que os jovens as dominam melhor do que qualquer adulto. No entanto, pesquisas mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os jovens otimizem o uso das TIC para fins de aprendizagem. A referência à OCDE, anteriormente citada, evidencia que o problema não se limita a nosso país/região.

A construção do *site* apresentado neste artigo constitui uma tentativa de integrar as TIC no ensino/aprendizagem do francês na UFPA. Os resultados foram bastante positivos, uma vez que os alunos envolvidos sentiram-se motivados para construir esse *site*, pois tiveram respeitados os seus estilos de aprendizagem e puderam aprender a utilizar alguns serviços oferecidos pela *web 2.0* - *Delicious.com*, *Wix.com* – para promover a competência em francês. Tiveram a oportunidade de participar efetivamente da *web 2.0*, ao escrever um texto de apresentação do nível pelo qual estavam responsáveis, assim como, ao tecer um comentário sobre o *site* selecionado para que o internauta pudesse avaliar seu interesse ou não de acessá-lo. Essas atividades constituíram uma tentativa de fazê-los atores na *web 2.0*.

Através desse *site*, fruto de um esforço coletivo, pudemos oferecer aos alunos mais inexperientes ou iniciantes, um primeiro grupamento de *sites*, esperando suscitar seu interesse para o potencial das TIC e despertar-lhes o desejo de buscar, posteriormente,

criar sua lista de *sites*, culminando na integração das TIC na sua aprendizagem. Para aqueles em fase final de curso, oferecemos a oportunidade de participar mais efetivamente da *web 2.0*.

Sendo o *site* uma produção aberta e colaborativa, ele está sujeito a mudanças contínuas, acréscimos que serão feitos por aqueles que trabalham ou trabalharão no seu desenvolvimento. Além dos alunos da disciplina Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, outros, inclusive de níveis iniciais, poderão ser engajados a colaborar na sua construção. Isso certamente motivará os alunos a integrar mais rapidamente as TIC no seu percurso acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BLIN, F. Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Études de linguistique appliquée*, Paris, n. 110, p. 215-226, avril-juin 1998.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.
- DUQUETTE L. ; RENIÉ, D. Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. *Études de linguistique appliquée*, Paris, n.110, p. 237-246, avril-juin 1998.
- GUICHON, N. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 2013.
- HOLEC, H. Autonomisation de l'apprenant. In: ANDRÉ, B. (sel.). *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier, 1989.p. 119-123.
- MAGNO E SILVA. W; CRESTIAN CHAVES DA CUNHA, M. O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. *SIGNAL: Estudos Linguísticos*, Londrina, vol. 17/1, p. 44-73, 2104. Disponível em :< <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17494/14769>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- OLLIVIER, C ; PUREN, L. *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Éditions Maison des Langues, 2011. 249 p.
- PIETRARÓIA, C.M.C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês?. In: PIETRARÓIA, C.M.C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H.(Orgs.) *Ensino de língua francesa em contexto(s)*. São Paulo: Paulistana; Capes, 2013. (Série Enjeu). Vol. 1, cap. 1, p. 11-35.

SELF-ACCESS CENTERS AS A TEACHING RESOURCE TO PROMOTE AUTONOMY

Tathiany Abreu da Silva (UFPA)¹
Walkyria Magno e Silva (UFPA)²

ABSTRACT: Autonomy is the capacity through which learners choose their own way to learn a foreign language. During the development of students' autonomy, teachers need to change their roles. This means they need to learn how to stimulate their students' autonomy. In the discussion about autonomy, there is the emergence of self-access centers (SACs). SACs foster foreign language students' autonomy. There it is possible for students to develop their language learning process through an autonomous study with original material or activities developed by students and/or teachers. After two years working in a SAC, *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³)*, it was possible to see that the activities offered there can help students to develop their autonomy. The theoretical part of this article is based on the works of Benson (2001), Gardner and Miller (1999), Fabela-Cárdenas (2012), Jones (2001), among others. This article aims to show how teachers' possibilities to work in a self-access center, developing activities, can improve learners' autonomy. In order to do so, a questionnaire was given to three teachers who conducted activities at BA³. They were asked why the activities were applied in a SAC; what the positive and negative points of the activities were and how students presented their autonomy. Results show that teachers see a SAC as the best place to prepare activities with freedom, and this is the main positive point for them during the development of an activity. The main negative point is the low numbers of students participating in these activities. Besides, learners' autonomy was better observed in the activities aiming at the oral skill because they needed to bring material which they wanted to talk about.

KEY-WORDS: autonomy, self-access center, foreign languages teaching.

RESUMO: Autonomia é a capacidade por meio do qual os aprendentes decidem seu próprio caminho para aprender uma língua estrangeira. Durante o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, os professores precisam adequar suas funções. Isso significa que eles precisam aprender a estimular a autonomia de seus estudantes. Na discussão sobre autonomia, há o surgimento dos centros de auto-acesso (CAAs). CAAs estimulam a autonomia dos estudantes de línguas estrangeiras. Neste local é possível que os estudantes desenvolvam seu processo de aprendizagem de língua por meio do estudo autônomo com materiais originais ou atividades desenvolvidas por estudantes e/ou professores. Depois de dois anos trabalhando em um CAA, Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), foi possível notar que as atividades oferecidas podem ajudar os estudantes a desenvolver sua autonomia. A base teórica deste artigo reside nos trabalhos de Benson (2001), Gardner e Miller (1999), Fabela-Cárdenas (2012), Jones

¹ E-mail: tathy.cristo@gmail.com

² E-mail: walkyriamagno@gmail.com

(2001), entre outros. Este artigo tem como objetivo mostrar as possibilidades de trabalhos que os professores podem ter em um centro de auto-acesso, desenvolvendo atividades, que podem aprimorar a autonomia dos aprendentes. Então ele visou investigar, por meio de um questionário, por que as atividades foram aplicadas em um CAA; analisar os pontos positivos e negativos dessas atividades e como os estudantes demonstraram sua autonomia. Os resultados mostraram que os professores veem um CAA como o melhor local para preparar atividades com liberdade, sendo este o ponto positivo principal para elas durante a produção das atividades. O principal ponto negativo é o número reduzido de estudantes participantes. A autonomia dos alunos foi melhor observada nas atividades com habilidades orais, pois eles tiveram que trazer para essas atividades materiais sobre os quais gostariam de falar.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia, centro de auto-acesso, ensino de línguas estrangeiras.

1 INTRODUCTION

There are many studies about autonomy that students and teachers of foreign languages can benefit from. These studies stimulate students for taking care of their own ways to learn a foreign language. It is important to note that some learners do not have the capacity to learn autonomously, then they need to develop it.

Self-Access Centers (SAC) exist to motivate these autonomous students. SAC is a place where a student goes to develop her/his language learning process through an autonomous study with original materials or an activity developed by other students and/or teachers. Gardner and Miller (1999, p. 8) say that “self-access language learning is an approach to learning language, not an approach to teaching language”. However, the authors also say there is some misconception about a SAC, since it is possible for teachers to work there. Teacher can have possibilities to work on it, giving instructions of what the learners can do in a SAC or preparing activities to improve learners’ autonomy.

In order to achieve an optimal use of a self-access center by teachers and students, it is important that each one knows his or her roles in it. Teachers need to learn that it is important to let students choose their own way during the learning process and that they need to guide them and not to say exactly what they have to do. So, it is interesting that teachers develop their own autonomy; this means teachers need to improve their own abilities to make decisions about teaching and the ability to understand student’s needs in a learning process (REINDERS; BALCIKANLI, 2011).

The *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (BA³) is a SAC that serves students and teachers from *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* (FALEM) and from *Cursos Livres de Línguas Estrangeiras* (CLLE) that belong to the Federal University of Pará (UFPA). It is mostly used by the students that want to know what to do to improve their language learning. One of the main characteristics of this SAC and that presents a great success is the elaboration of activities, such as: workshops, seminars, and conversation clubs to stimulate the development of students' skills. These kinds of activities are used to help students in the learning process.

Working for two years as a volunteer in BA³, I could see that the activities offered there can help students to develop their autonomy. The activities are applied by students or teachers.

The objective of this research is to present some activities developed by teachers, and investigate, through a questionnaire, why they were applied in a SAC; analyze the positive and negative points of the activities and how students demonstrated their autonomy.

This article is organized for sections: a theoretical part in which I explain some of the theories that involve autonomy and self-access centers, the methodology used of the research, the analyses, and, finally, the conclusion.

2 THEORETICAL BASIS

This section presents some theoretical basis used in this article: autonomy and self-access centers.

2.1 AUTONOMY

The definition of autonomy has generated many discussions through the years. Autonomy is seen as a characteristic in which learners have independency in their learning process, deciding how, what and when to study (FABELA-CÁRDENAS, 2012). Using the words of Benson (2001, p. 47), autonomy is "the capacity to take charge of, or responsibility for, one's own learning".

However, it is not enough to say to students they can learn whatever they want:

In order to help learners assume more responsibility to control their learning and to make all the necessary decisions, it was suggested that learners needed learner training to analyse their needs, identify their learning styles, make use of appropriate learning strategies, establish goals, monitor their progress, and self-evaluate (ELLIS; SINCLAIR, 1989; HOLEC, 1981 apud FABELA-CÁRDENAS, 2012, p. 216).

So, it is necessary for students to learn about how they learn to find what is necessary to plan their own way. This process of self-knowledge can be hard for students, because learners are used to be guided by their teachers.

Similar aspects of learning autonomy can be applied to teachers. Some of them can think that autonomy is only the freedom that the professional can have to do something which is not planned in the institution's curriculum (BENSON, 2001).

According to Fabela-Cárdenas (2012, p. 216), "teachers as well as learners need to be exposed to autonomous learning and self-access learning in order to be able to make sense of it". So, the autonomy of teachers and students is seen as complements, they need to perform together. Little (1995 apud FABELA-CÁRDENAS, 2012) says that teachers need to train their own skills and see themselves as autonomous learners. This way, it is possible for teachers to promote autonomy in their students.

Cristina (2015, p. 23) says that the teachers' main role is their behavior in a classroom or in the school. The teacher is seen as someone who "conveys information to students, is a counselor, evaluates the results, etc". That means that teachers are still seen as someone who is only there to transfer their knowledge to students, prepare tests to evaluate if the students learned what was taught etc. Besides, this leads to the ideas that teachers see themselves only as a person who is in the classroom to give the students their knowledge.

Gardner and Miller (1999, p. 13) say that "the teachers need to relinquish some control over learners, even allowing them to make mistakes". The authors affirm that some characteristics that teachers already have, such as administrators and organizers of learning, need to be redefined. Teachers should see themselves as facilitators, someone who motivates the learners and helps them to plan their learning, evaluate themselves, and obtain skills and knowledge they need (YAN, 2012).

In the midst of the studies and development of autonomy, is the emergence of self-access centers. According to Gardner and Miller (1999, p. 8), “self-access is probably the most widely used and recognized term for an approach to encouraging autonomy”.

2.2 SELF- ACCESS CENTERS

In this section we present some definitions and possibilities of actions which can be done in a SAC.

2.2.1 DEFINITIONS OF SAC

The first ideas of SACs come from the 1960's; they take the form of language laboratories. These laboratories provided the individualization in programmed learning to improve autonomy. In the 1970's, these laboratories changed from this idea, getting away from what they called “class-focused learning activities” and started to provide other resources and activities to help learners to learn. These were the first elements to the SAC that exist today (MORRISON, et al 2008).

Reinders and Lázaro say:

Self-access centres are by definition open, flexible environments in which learners select their own pathways, materials, and goals. In addition to the work they do within the centre, they may work on their own, be enrolled in courses, take private lessons or practice with other learners (2007, p. 2).

McMurry et al (2010) agree with them and say that a SAC is a place where students can take control of their learning process. That means that they can go to a SAC and choose if they participate in some activities developed there or just study with the material that is available there by themselves, in pairs or even in groups.

On the idea that self-access centers are flexible, establishing one depends on how many students are to be included in it. Even a classroom can be used as a SAC (GARDNER; MILLER, 1999).

SACs can involve all kinds of learners, levels of independency, having all kinds of original materials that help during the language learning process. It is important to say that a SAC is not a library; students can attend the place, but cannot expect for a quiet place to

study because there is the possibility that different activities are happening at the same moment in the SAC.

So, a SAC with an extensive amount of material does not mean that it will have success if the management does not establish a pedagogical system (BENSON, 2001). It means that is important to develop actions to attract learners. Some of possibilities of work in SAC are in the next topic.

2.2.2 POSSIBILITIES OF ACTIONS IN A SAC

The possibilities of a free work in a SAC are so extensive that Jones (2001, p. 2) says that:

A self-access centre is where independent learning activities are concentrated. It offers all kinds of learning opportunities free of the constraints of the classroom – those of time, an unbending of syllabus, fear of making face-threatening errors and teacher directions. The learning here may occur ‘together with other learners’ (HOLEC, 1985:75), assisted by anyone else, including teacher.

So, even when the students have all the freedom on learning independently in a SAC, there is the possibility for teachers to keep their job next to the students.

Gardner and Miller (1999, p.123) say that “in addition to good materials, self-access needs to offer activities which stimulate language learning”. Barnett and Jordan (1991 apud KELL; NEWTON, 1997, p. 48) also affirm that “the real power of the self-access room is only unlocked when ...connections are made between the materials” and people who attend the SAC. These affirmations reinforce that a SAC is not a library; it is necessary that activities are planned to involve students.

Many kinds of activities can be done in a SAC, since an individual one to group activities, or even to different levels of students. The type of these activities will depend on the imagination of the teacher and the students.

Gardner and Miller (1999, p.137) exemplify some activities that involve diverse groups of learners, such as: workshops, English club, TV viewing, native-speaker contact.

The workshops can involve one or all the skills of the students. That depends on the goals that teachers want to reach during the production.

A native-speaker contact can be happening in English clubs, since it is possible to develop a conversation club with a native-speaker and not only between students of some foreign language.

Nowadays, TV viewing can be substituted either for a video class on the computer, or for a movie club in which the listening skill could be stimulated.

At BA³ there are diverse types of activities above mentioned which were developed by teachers and students. The production of these activities involves approving a project, which carries the information about the public they want to reach, the necessary materials, date, and other things. After the acceptance of the project by the BA³ staff, one of the volunteers is responsible to book a classroom (or the computer lab); prepare a list of pre registration (if necessary), and list of attendance, print material, etc.

After the activities, it is necessary to write a report in which the teacher (or student) and the BA³ member of the staff responsible to help during the activity mention the positive and negative aspects that occurred during the event.

3 METHODS

This article is a qualitative research in which I analyze some activities applied at BA³. I investigated, through a questionnaire directed to the teachers, what their reasons to apply these activities in the SAC were. I also analyzed the positive and negative points of these activities; how the different levels of the students affected the activity; what could be improved in these activities for a better development on them; and how the learners revealed their autonomy during the activity.

I analyzed three activities that were developed by teachers. The activities were applied during the years of 2015 and 2016, with the support of BA³ staff.

On Table 1 there is a brief description of these activities.

Table 1. Activities

Teacher	Activity	Language	Brief description	Number of students
---------	----------	----------	-------------------	--------------------

A	Picture Talk	English	The workshop aims to stimulate the oral comprehension and production of the English language students, through an informal conversation using students' personal pictures.	5
B	<i>Contos Anglófonos</i>	English	The workshop aims to stimulate the oral comprehension of the English language students, through tales.	13
C	<i>Oficina de escrita em espanhol: preparando-se para o TCC</i>	Spanish	The workshop aims to offer to the Spanish language students an academic writing practice focused on the preparation of their TCC ³ .	5

Source: the author.

The table shows activities of different languages: two in English and one in Spanish. The activities involve the different skills of language learning: The English activities involve mostly speaking and listening, but *Contos Anglófonos* involves also the reading skill. The Spanish activity involves the reading and writing skills. The information of the table was taken from the reports filed at BA³ archives.

The questionnaire (Appendix 1) used on this research consists of two parts. One part presents questions about autonomy and the other which involves the teachers' perceptions of the activities.

The questionnaire was given to three teachers of FALEM in a Word Office Doc sent through e-mail. Each teacher was responsible for one activity informed on the table. It was given a period of one week for them to answer.

The answers of the questionnaire were divided in four main groups in a table (Appendix 2) to facilitate the analysis of the responses of the teachers. The theoretical basis and my comments also were written in this table which I analyzed in order to draw my conclusions.

On the next topic I describe the results presented in the questionnaire.

4 RESULTS

³ TCC is the final paper written by a student as part of the demands for graduation.

In this section I present the results of the questionnaire according to the theory used in this paper.

The first part of the questionnaire, which is about the teachers' autonomy, shows that all the teachers see themselves as autonomous teachers. This means that they are autonomous learners; this helps them to know how to stimulate their students' autonomy. All of them, each with different ways and reasons, try to motivate their students' autonomy. Teacher C explained she had the necessity to be an autonomous learner, because she faced, during her learning process, a native teacher that had no pedagogical knowledge to teach. So, she stimulates her students to look for questions and answers during their learning process. Teacher A sees herself as an autonomous teacher because she is not the kind of teacher who follows books and that she does not worry if the students are late in the program schedule. She prefers to bring for her classroom an activity with an interesting theme that has a connection with her students' daily life.

When they were asked what made them choose BA³ to develop an activity, they answered that in a SAC they can develop something that is out of the institution' curriculum. This means that even if the teachers see themselves as autonomous, they still need to follow the program of the institution. Then, they pursue a place where they can be free to develop the activities they wish. So, BA³ is seen as the best place to promote activities out of the classroom, with freedom to choose what to use, and how to work. Teacher B said that she decided to develop a literature activity at BA³ because there were not many of this kind in this SAC.

The freedom to conduct the activity was seen as one of main positive points. However, the activities which involved the oral skill had also the advantage of the construction of knowledge with themes that the students brought to the teachers.

The main negative point observed in the activities was the low number of students participating. Teacher C said that the evasion of the students during the development of the activity can be seen as normal. She does not consider herself so assiduous on her own studies. Teacher B said that she did not observe any negative point in her activity. But when she was asked about what the impacts of the participation of students with different levels were, she answered that this made her sometimes stop the students' production to explain about literature theories and grammatical aspects. This shows that even when the

student is very autonomous, “autonomy is not limited to learning without a teacher” (LITTLE, 1990, apud BENSON, 2001, p. 48). Nonetheless, teacher A said that the different levels of the students were not a big deal during the activity. She cited the fact that one of participants was quiet during all the activity, just in the end she came to talk with the teacher. The participant informed that she was not from the university; she was there only to see the photos and listen to what people had to say about them. She said she could understand almost everything that the other students were talking, but she was not safe enough to speak. The same answer was given by teacher C; she said that the activity did not suffer from the difference of level among the students because part of them were from the same class.

The students’ autonomy is observed for the fact that they chose the activities according to their necessity. The activity conducted by teacher A involved personal photos, what made the students more comfortable to talk about. In the literature activity, the students brought the tales they wanted to read.

Regarding each skill focused, the only activity which had writing focus has an inconclusive response about the students control on their autonomy. The oral activities, from teachers A and B, were the ones that were easier to observe the teacher as facilitators. They were there to “motivate learners to produce their own language and to advisably correct students’ errors so as to help students develop their own language strategies and techniques” (YAN, 2012, p.561). The students requested the teachers when they had some doubt during the oral production.

Asked what could be done to develop a new version of the activities, teacher A said that it could happen in a different time of the day, one in which more students could attend. Besides, the same teacher said that the activity should be more widely advertized. Teacher B said that her activity could be longer next time she develops it. All the teachers would like to do other activities in another opportunity

5 CONCLUSIONS

According to the theories presented in this article about autonomy; I sought to answer the following questions: the teachers’ reasons to develop activities outside the

classroom, the positive and negative points of these activities, and how students showed their autonomy.

Their main reason to choose a SAC was the need to feel free to prepare an activity that does not follow the institutions' curriculum. Also, this is considered the principal positive point for the teachers.

The low numbers of students participating in the activities is seen as the main negative point. This has some different facts: because the period that the activity happened, the time of the day which students could not attend it, the low advertize of the activity, and the evasion of the learners during the development.

The first moment that students' autonomy is observed is when they choose an activity according to their necessity. It was easier to see the autonomy in the activities that focused on oral skill, because they were ones students needed to bring elements in which they interested in. So, the learners had greater control on what they want to speak in these activities.

This study occurred with a low number of activities because it is a final paper written for under graduation and had a short time to analyze more data.

I hope this research helps teachers and students on the production of new activities to stimulate autonomy in themselves and in other teachers and students.

REFERENCES

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. 1st ed. Longman, UK: Pearson Education Limited. 2001.

CRISTINA, T. The teacher's role in building the student's range of autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. v. 203, p. 22 – 27. 2015.

FABELA-CÁRDENAS, M.A. The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*. v. 3, n. 3, p. 215-236. September 2012.

GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing Self-Access: from theory to practice*. 1st ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1999.

JONES, J. CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy. *CALL-EJ Online*. v. 3, n. 1, p. 1-3, June 2001.

KELL, J.; NEWTON, C. Roles of pathways in self-access centres. *ELT Journal*. v. 51, n. 1, p. 48-53. January 1997.



MCMURRY, B. L.; TANNER, M.W.; ANDERSON, N.J. Self-access centers: maximizing learners' access to center resources. *Studies in Self-Access Learning Journal*. v. 1, n. 2, p. 100-114. September 2010.

MORRISON, B. The role of the self-access centre in the tertiary language process. *System*. v. 36, n. 2, p. 123-140. 2008.

REINDERS, H.; BALCIKANLI, C. Learning to foster autonomy: the role of teacher education material. *Studies in Self-Access Learning Journal*. v. 2, n. 1, p. 15-25. March 2011.

REINDERS, H.; LÁZARO, N. Current approaches to assessment in self-access language learning. *Teaching English as a second or foreign language*. v. 11, n 3, p. 1-13. December 2007.

YAN, S. Teachers' Roles in Autonomous Learning. *Journal of Sociological Research*, v. 3, n. 2, p. 557-562, November 2012.

APPENDIX 1 Teachers questionnaire

Belém, 26 de agosto de 2016.

Prezada professora,

Este questionário visa a coleta de dados para o TCC intitulado *Self-access centers as a teaching resource to promote autonomy* (título provisório). Por ter desenvolvido uma atividade na BA3, seu nome foi escolhido para fazer parte desta pesquisa. Seria muito importante contar com sua colaboração, enviando suas respostas até o dia 5 de setembro. Para facilitar seu trabalho, estou enviando o questionário em word, para que possa completar as respostas no correr do texto.

Antecipadamente agradeço,

Tathiany Abreu da Silva, matrícula 201109040054
Walkyria Magno e Silva (orientadora)

Parte 1: Autonomia

1. Sabendo que autonomia é vista como uma característica em que os estudantes decidem qual caminho seguir no seu processo de aprendizagem (FABELA-CÁRDENAS, 2012), e que a autonomia do professor pode ser vista como a liberdade de traçar as atividades como desejar (BENSON, 2011), você se considera um professor autônomo? Por quê?
2. Que comportamento dos professores você acredita ser necessário para que estimulem a autonomia dos alunos?

Parte 2: Atividade desenvolvida na BA3

1. O que lhe levou a decidir produzir uma atividade através da BA3?
2. Quais foram os pontos positivos da atividade aplicada?
3. Quais foram os pontos negativos da atividade aplicada?
4. O que poderia ser melhorado no caso de uma nova aplicação desta atividade?
5. Em que sentido o fato de ter alunos de diferentes níveis de competência participando da atividade impactou no seu resultado?
6. Quais comportamentos autônomos os alunos tiveram durante a atividade?

APPENDIX 2

Table for data analyses

Teacher	Why did the teacher apply the activity at BA3?	How did the activities help students to enhance their	Positive points	Negative points	Theoretical links	Researcher comments

		autonomy?				
A						
B						
C						

O DESTINO DO LIVRO DIDÁTICO DEPOIS DO USO

Douglas Lima de Brito (UFPA)¹

RESUMO: O livro didático está presente em toda a educação básica brasileira, sendo de grande auxílio para os professores, ele está presente também nos cursos livres de línguas estrangeiras, passando pelas graduações, ou seja, o livro didático está presente nos interiores das universidades públicas brasileiras. Sendo assim, esse trabalho se preocupa em saber o que o aluno da graduação em Letras-Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará (UFPA) faz com o seu livro didático depois do seu uso? Pois como afirma Cassiano (2013), poucas pessoas compram um livro didático se não for ao contexto de aprendizagem para ser utilizado na escola, no curso livre ou na graduação, e sendo descartado após o uso. Bem como aponta Tilio (2006), o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino-aprendizagem, logo inferimos que este é importante na formação de um professor de língua espanhola em uma universidade. Por isso, passamos um questionário para duas turmas de Letras-Língua Espanhola, da UFPA, turno noturno, que já não têm disciplinas de língua espanhola na qual é necessário o livro didático, no caso, *Español en Marcha*, perguntando a razão que usaram os livros, ou a Xerox, sabendo que essa é uma prática existente, e se descartaram o material depois de utilizado, ou se os guardam, e os motivos para tal.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Graduação; Língua Espanhola.

RESUMEN: El libro didáctico está presente en toda la educación básica brasileña, siendo de gran auxilio para los profesores, él está presente también en los cursos libres de lenguas extranjeras, pasando por las graduaciones, o sea, el libro didáctico está presente en los interiores de las universidades públicas brasileñas. Siendo así, ese trabajo se preocupa en saber el que el alumno de la graduación en Letras – Lengua Española de la Universidade Federal do Pará (UFPA) ¿haz con su libro después de su uso? Pues como afirma Cassiano (2013), pocas personas compran un libro didáctico si no fuera al contexto de aprendizaje para ser utilizado en la escuela, en el curso libre o en la graduación, y siendo descartado después del uso. Bien como apunta Tilio (2006), el libro didáctico está presente en casi todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje, luego inferimos que este es importante en la formación de un profesor de lengua española en una universidad. Por eso, pasamos un cuestionario para dos grupos de Letras – Lengua Española, de la UFPA, turno nocturno, que ya no tienen disciplinas de lengua española en la cual es necesaria el libro didáctica, en el caso, *Español en Marcha*, preguntando la razón que usaron los libros, o la fotocopia, sabiendo que esa es una práctica existente, y si descartaron el material después de utilizado, o si los guardan, y los motivos para tal.

Palabras – Clave: Libro Didáctico; Graduación; Lengua Española.

¹ Professor Substituto de Espanhol da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), ano 2016. Contato: douglasbrito500@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nós sabemos que a maioria dos alunos, se não todos, adquirem de alguma forma os livros didáticos pedidos em seus cursos e aulas de língua estrangeira, seja o livro no original ou copias dele, entretanto o que faz esse aluno com esse material (livro e copias) depois que já não se pede e/ou se usa no lugar no qual ele estuda.

Logo, se se pede livros didáticos em quase todas as salas de aulas, se não em todos os ambientes de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira, ele (o livro didático) está presente em todos os ambientes educacionais, seja de uma forma direta, seja de uma forma indireta, esse material didático–pedagógico está sendo usado amplamente nas escolas, universidades, cursos e etc. Sendo um instrumento / recurso / ferramenta indispensável no contato entre professor e aluno, no ensino do conteúdo, no organizar a aula, e em uma gama de possibilidades.

Acreditamos que o título terminou sendo amplo e vago demais para a proposta desse trabalho. Já que queremos saber o destino do livro didático usado na graduação em Letras – Espanhol, da Universidade Federal do Pará (UFPA), dado pelos alunos do curso. Assim que *O destino do Livro Didático de Letras – Espanhol / UFPA depois do Uso*, seria o título mais apropriado, pois é este que mais se aproxima da intenção do presente artigo.

Passamos um questionário para duas turmas do mencionado curso da graduação que já não usam o livro *Español en Marcha*, que foi o material pedido na graduação para esses alunos. Com a análise feita dos questionários queremos saber o que esses alunos pretendem fazer com o livro / copias do material, e dessa forma responder a principal dúvida e a que é o objetivo este trabalho, que destinos recebem o livro didático depois do seu uso no ambiente educacional pedido? Lembrando as características singulares desse trabalho.

A saber, esse trabalho inicia com dois resumos, um em português e outro em espanhol seguido da introdução, explicando as características nos quais foi produzido esse trabalho, após disso entramos na parte teórica, delimitando a concepção de livro didático assumido por esse artigo e as especificidades do livro *Español en Marcha*, que é

o material que usamos para generalizar e saber o destino do livro de língua da graduação utilizado por futuros professores. Em seguida, a metodologia usada, os dados obtidos da análise dos questionários, a conclusão que temos e as referências utilizadas para estruturar esse trabalho.

2. O LIVRO

Nos interiores das salas de aulas de língua estrangeiras estão presentes três elementos, três entes que constituem esse espaço obrigatoriamente, o aluno, o professor e o material didático. Sobre material didático, o livro é o material mais utilizado, presente nas aulas, chegando a até haver algum tipo de separação entre material didático de um lado e livro didático de outro, como se o segundo não estivesse dentro do primeiro.

Apoiado em Tilio (2008, p. 122) quando menciona que o livro “[...] deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho”. Assim, o livro didático deixa de ser apenas um facilitador na prática profissional do docente que o usa, para limitar esse professor, no sentido de apontar o que se deve ensinar, a metodologia que se deve usar e, às vezes, construir o cronograma do docente. Entretanto esse material (o livro) também é bastante útil, além da inegável presença massiva nas aulas de língua estrangeira.

Os livros didáticos de língua estrangeira têm sido considerados importantes auxiliares no ensino de línguas no Brasil. A importância atribuída a esses materiais está ancorada na necessidade de se prover para alunos e professores de escolas públicas um recurso que facilite o planejamento do ensino, a (auto) aprendizagem, a formação do professor e do aprendiz, além de outros argumentos. (SANTOS JORGE, p.73, 2014).

Ademais da ambiguidade que o livro didático provoca, no sentido de o uso ser positivo ou negativo por parte do professor e dos alunos que o usam constantemente, na sua presença na grande maioria das salas de aula no ensino básico no Brasil, seja de forma direta, sendo usados todos os dias nas classes, ou de forma indireta, ainda que não presente todos os dias, continua como um organizador de conteúdos pelos professores (TILIO, 2012, p. 123).

Por tais motivos escolhemos o livro didático para servir de estudos nesse trabalho, tanto no seu sentido micro, no que abrange a peculiaridade do ambiente da pesquisa, o contexto já apresentado nesse artigo, e no sentido macro, pois as respostas dadas nos questionários podem ser similares / idênticas em outras partes do país.

Cassiano (2013) nos mostra o motivo que leva ao aluno a adquirir o livro e o destino desse material após cumprir seu objetivo. Esta fala foi o gatilho para este pesquisa, porque se procurou constatar a afirmação da autora, na sua exposição:

[...] Ele (*o aluno*)² só comprará tal livro se este tiver sido adotado por alguma instituição escolar, salvo raras exceções. Ou seja, esse tipo de produto só circula em decorrência da escola, onde ocorre a totalidade de seu uso. É um livro feito para determinada série ou grau de ensino, sendo normalmente descartado após o uso. (CASSIANO, 2013, p. 37).

Por fim, considerando a importância do livro didático exposto nessa seção, estando ele presente em todas as escalas de ensino (básico e superior), em todos os ambientes (escolas, cursos e universidades), por diferentes tipos de alunos, o usamos na tentativa de saber a sua trajetória e as intenções dos seus usuários depois de não ser pedido e usado na sua instituição.

2.1. ESPAÑOL EN MARCHA

O livro didático que foi pedido para esses alunos que participaram como base de dados nesse artigo é o *Español en Marcha*: Curso de español como lengua extranjera, foi escrito por Francisca Castro Viúdez, Ignacio Rodero Díez e Carmen Sardinero Franco, produzido por Sociedad General Española de Librería, S. A. (SGEL). É uma coleção formada por quatro livros que seguem as normas do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas Estrangeiras.

O material é composto por dez unidades, com seções denominadas de A, B, C, D e auto-avaliação, as transcrições dos áudios presentes no cd, um referencial gramatical, uma tabela de verbos mais frequentes, um conjunto de tarefas orais em dupla. O livro

² Inserção feita pelo autor do presente artigo para uma melhor compreensão. Acreditando não interferir na fala da citação.

está direcionado para jovens e adultos estudantes de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Cada nível inclui um livro do aluno com cd, um caderno de exercícios com cd e um guia pedagógico.

3. METODOLOGIA

Para a construção deste artigo escolhemos duas turmas do curso de Letras / Espanhol da UFPA. Nesse curso de graduação existe a disciplina de Língua Espanhola presente em cinco semestres, assim chamadas, Língua Espanhola 1, 2, 3, 4 e 5. As duas turmas usadas já estão em semestres avançados e já não utilizam o livro pedido.

Essas duas turmas foram divididas em dois grupos e esses dois grupos chamados de A, com vinte e um questionários respondidos, e B, com quatorze questionários respondidos. Foi utilizado um questionário com oito perguntas abertas em português, e as respostas foram analisadas em uma perspectiva quantitativa e qualitativa, segundo as definições de Günther (2003).

4. ANÁLISE

Nesta seção se inicia a análise dos questionários respondidos. Para um melhor entendimento vamos começar cada parágrafo com a pergunta referente no questionário em itálico e seguido pelas conclusões das análises feitas.

Você comprou todos os livros de línguas pedidos? , 68% responderam que Não compraram todos os livros, considerando que são cinco livros pedidos, um para cada semestre. E 31% responderam que Sim, que compraram todos os livros pedidos.

Por quê? Aqui estão algumas das respostas mais interessantes encontradas nos questionários, começamos expondo alguns pontos que fizeram esses alunos a não comprarem todos os livros. A2: *“Um colega me presentou, com Xerox.”* A7: *“Pois custava muito caro, e as cópias saíam com menor custo”*. A16: *“Por falta de dinheiro, porque a Universidade cortou minha bolsa”*. Segue a resposta de alguém que comprou todos os livros: B2: *“Porque eu acredito que comprar livros para aprender um idioma é muito*

importante e é um investimento. As cópias dificultam a compreensão das imagens e alguns textos”.

Como se pode perceber a maioria das pessoas que não compraram os livros alegou falta de dinheiro por diferentes motivos e os preços dos livros. E o aluno que comprou o livro usou a palavra “*investimento*” como um dos motivos e razões de ter comprado os livros, se pode inferir que a palavra pode estar fazendo referencia a dinheiro, ao valor do livro, e também menciona um motivo de não ter adquirido Xerox do material, pois cita “[...] *As cópias dificultam a compreensão [...]*”.

Você adquiriu alguma Xerox do(s) livro(s)? Por quê? 71% escreveram que Sim, que tiveram alguma cópia do material, e 29% escreveram que Não. Alguns dos motivos que os fizeram conseguir alguma cópia de algum dos livros pedidos estão: Custo menor; mais em conta; mais acessível; pela facilidade; não tinha dinheiro; para economizar... E entre as respostas do não são: Melhor visualização e entendimento; as cópias são difíceis de trabalhar... Podemos perceber que de novo o custo do livro em relação à Xerox é um fator determinante na hora de ter um dos dois. E aqueles que compraram o livro, como razão de tê-los é a qualidade do livro em relação à Xerox.

Você ainda tem guardado esse material (livro e/ou Xerox)? Por quê? 9% Relataram que não tem mais guardado nenhum desses materiais, e 91% ainda tem guardado esses material. Esta é uma das principais perguntas do questionário usado nesse trabalho, pois nós queremos saber o que acontece com o livro didático depois que não é mais usado e pedido na graduação, e qual é a intenção de ainda guarda-los.

Como motivos exibidos para guardar os materiais estão: Usar no futuro (acadêmico e como professor); ainda estou aprendendo; tirar dúvidas; porque custou dinheiro. E como resposta de já não ter os materiais foi: Tenho quase todos. Nessa última resposta entendo a negativa como a pessoa participante não tem algum desses materiais mais, no entanto, possui os outros. Porque a pergunta foi sobre o material, de forma vaga e a pessoa que respondeu talvez tenha entendido, que é a real intenção da pergunta, que nós referíamos a todos e qualquer material adquirido nesse período, sejam livros, sejam cópias.

Qual a sua opinião sobre o livro de língua usado na graduação? 49% responderam de forma Positiva, utilizando as seguintes palavras na resposta: Muito bom e útil; de fácil compreensão; satisfatório; boa qualidade. 34% responderam de forma Negativa, com os

seguintes comentários: Deveria ser para brasileiros; fraco; falta uma complexidade maior; confuso e monótono; tanto complicado; bem básico. E 17% relatam fatores negativos e positivos, a conferir: [...] Porém não abarca; algumas melhoras; é bom, mas...

Você pretende dar que destino para esse material? 74% pretendem Guardar o material, seja ele livro ou Xerox, 17% pretendem Doar, e 9% está no grupo outros, nesse grupo estão às respostas que não conseguimos identificar a intenção de fazer com o livro, a saber, como exemplos: A14: “Socializar”; A15: “No momento ainda não sei”. B14: “Não sei. Utiliza-lo ou doa-lo”.

Você tem outro livro didático de espanhol? Por quê? 77% relataram que Sim, que eles têm outros livros didáticos de espanhol, e 23% responderam que Não, que eles não possuem outro livro se não o pedido na graduação. Entre as respostas de terem outro livro são: Conhecer outro ponto de vista; porque livro nunca é demais; livros de gramática que ganhei de presente; já tinha de outro curso; fazer comparações. Acreditamos serem respostas plausíveis para pessoas que logo serão futuro professores e professoras de espanhol no Brasil. Entre as respostas de não terem outro livro estão: No momento não; nunca achei necessário possuir outro até o momento; não tenho por falta de dinheiro; utilizei o mesmo, acho muito bom e interessante; nunca me interessei em comprar.

Você pertence ao sexo? 80% se declararam Feminino e 20% Masculino. A última pergunta do questionário foi apenas para fazer uma comparação entre os sexos presentes nas turmas de graduação em Letras / Espanhol da UFPA. Este quesito não entrou como determinante em nenhuma análise feita acima porque não encontramos relação.

5. CONCLUSÃO

Concluimos que nem todos os alunos que responderam os questionários compraram todos os livros pedidos na graduação em Letras-Espanhol da UFPA por diferentes motivos expostos, nos quis os preços dos livros foram bastante lembrados. Assim, o uso de Xerox dos materiais pedidos é uma forma pertinente na graduação, ainda que eles reconheçam que não é tão bom, mas é a única forma de acompanhar as aulas.

Os alunos pesquisados também apontam que o material é bom, entretanto mostram algumas características que desmerecem o livro, entre eles está à necessidade de um livro mais complexo, interessante, motivador.

Podemos perceber que as principais intenções que os alunos que já não precisam mais do livro na graduação pretendem guardar os materiais, sejam eles livros ou Xerox, para continuar estudando ou para usar quando forem professores, enquanto outros pretendem doar todo esse material usado no decorrer do curso.

A graduação em Letras-Espanhol da UFPA já não pede esse livro utilizado por esses alunos, a partir desse semestre o material solicitado é o *Embarque*. Reconhecemos que a mudança da obra nada tem a ver com o presente artigo, e os motivos para tal ação não corresponde ser debatido nesse trabalho.

6. REFERENCIA

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação Nacional. São Paulo: Unesp, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. *Como Elaborar um Questionário*. Universidade de Brasília, 2003.

TILIO, Rogério. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. In: Revista eletrônica do Instituto de Humanidades. 2008. P.117-144.

_____. *A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam?* In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. São Paulo. Ed. Pontes, 2012.

SANTOS JORGE, Míriam Lúcia dos. *Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

**BASE DE APOIO À APRENDIZAGEM AUTÔNOMA: IMPACTO NA
PROMOÇÃO DA AUTONOMIA**

Jean Roberto Luz da Silva (UFPA)³
Rayssa Caldas Moraes (UFPA)²

RESUMO: Para Díaz (2010) os centros de autoacesso (CAAs) podem ser definidos como espaços alternativos voltados à aprendizagem os quais servem como facilitadores do desenvolvimento da autonomia nas habilidades linguísticas dos aprendentes. A Universidade Federal do Pará possui um CAA desde o ano de 2004, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). A BA³ promove atividades voltadas para os cinco idiomas disponibilizados na faculdade: alemão, espanhol, francês, inglês e Libras. O espaço disponibiliza materiais para consulta e empréstimo (CDs, DVDs, livros didáticos e de literatura, jogos entre outros) e computadores para estudo *online*. Sendo os CAAs sensíveis à cultura em que estão inseridos (GARDNER; MILLER, 1999), são realizadas variadas atividades propostas por alunos, voluntários ou professores. O objetivo deste estudo é mostrar o impacto deste CAA nos estudantes da FALEM. Foram consultados os relatórios anuais da BA³ dos anos de 2014 e 2015 disponíveis no blog. Os dados parciais referentes ao ano de 2016 advieram dos arquivos da BA³. Os resultados mostram que, no ano de 2014, a BA³ realizou 14 oficinas atingindo um público de 478 alunos e em 2015, 36 oficinas com a participação de também 478 alunos. Até agosto de 2016, a BA³ já realizou 32 oficinas atingindo um público aproximado de 300 alunos. Pode-se concluir que a procura e interesse da comunidade é significativa, comprovando que a aprendizagem de idiomas não se restringe a salas de aula. Além disso, os resultados indicam que o conjunto de recursos, incluindo a diversidade de atividades promovidas na BA³ são consideradas ferramentas motivacionais para promover comportamento autônomo e oportunidades de aprendizagem para alunos de diferentes níveis, objetivos, estilos de aprendizagem e interesses.

PALAVRAS-CHAVE: Centros de autoacesso; Autonomia; Aprendizagem de línguas adicionais.

ABSTRACT: According to Díaz (2010) Self-Access Centers (SACs) can be defined as alternative spaces focused on learning which act as facilitators for the development of autonomy on learners linguistics skills. The Federal University of Pará has a SAC since 2004, the Autonomous Learning Support Base (ALSB) of School of Modern Foreign Languages (SMFL). The ALSB promotes activities designed for the five languages offered: German, Spanish, French, English, and Brazilian Sign Language (BSL). The space provides materials for consultation and for borrowing (CDs, DVDs, textbooks, literature books, board games, among others) and computers for online studies. As SACs are sensitive to the culture in which they are inserted (GARDNER; MILLER, 1999), the different activities performed are proposed by students, volunteers, and teachers. The objective of this study is to present the impact of this SAC on the SMFL students. The ALSB annual reports from 2014 and 2015 available at the ALSB's blog were consulted. The partial data relating to 2016 come from ALSB's archives. The results show that in

³ roberto.jean.silva@gmail.com

² rayssacaldas@hotmail.com

2014, the ALSB offered 14 workshops, reaching an audience of 478 students and in 2015, 36 workshops were offered, reaching 478 students as well. Until August 2016, the ALSB has offered 32 workshops, reaching an audience of approximately 300 students. Results show that the demand and interest of the community is considerable, proving that language learning is not limited to a classroom. Besides, the results indicate that the set of resources, including the different activities promoted by ALSB are considered motivational tools to promote autonomous behavior and learning opportunities for students of different levels, objectives, learning styles and interests.

KEY WORDS: Self-access centers; Autonomy; Additional language learning.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas estrangeiras hoje em dia vai muito além da sala de aula e dos métodos tradicionais de ensino que eram usados antigamente e que algumas escolas e professores ainda insistem em reproduzir, fazendo com que os alunos percam o interesse pelo idioma. Em contrapartida, há aquelas escolas e professores que buscam proporcionar alternativas para que a aprendizagem seja mais significativa, dinâmica, interessante e divertida e uma das formas de fazer isso acontecer é através de centros de autoacesso.

Segundo Reinders (2012 apud GROMIK, 2015, P. 93) um centro de autoacesso pode ser definido como um ambiente de aprendizagem situada, especificamente projetado para melhorar a aquisição da língua alvo, bem como empoderar os indivíduos a se tornarem aprendentes independentes. A partir deste conceito, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) surge como um laboratório da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A BA³ é um centro de autoacesso que promove atividades para todas as línguas disponíveis na faculdade. Como motivação e autonomia estão ligadas intrinsecamente com centros de autoacesso, o objetivo deste estudo é analisar os impactos dessas atividades promovidas pela BA³ na autonomia dos alunos.

Por essa razão, este texto apresenta um quadro teórico mais detalhado sobre o que são centros de autoacesso, e a relação que há entre motivação e autonomia nos mesmos, para fundamentar a análise dos dados extraídos das frequências dos participantes dessas atividades.

E por fim, apresentaremos os resultados dessas análises e as considerações finais sobre o tema abordado.

2 CARACTERÍSTICAS DE UM CENTRO DE AUTO ACESSO

Para Cooker (2010), os centros de autoacesso têm quatro características fundamentais que norteiam o seu funcionamento. São elas:

- **O autoacesso deve ser incentivado, mas não obrigatório:** isso se dá pela exigência de algumas instituições como forma de justificar o espaço. No início dos centros de autoacesso, as universidades solicitavam a presença nestes espaços como atividade extra, mas sem a preocupação e o incentivo para o desenvolvimento de línguas adicionais.
- **Todos os alunos têm um papel no centro de autoacesso:** desde os aprendentes que estão iniciando o seu contato com uma segunda língua até os estudantes com o seu desenvolvimento consolidado nas práticas de línguas adicionais. Todos têm a função de propor e promover atividades, selecionar e filtrar materiais de interesse dos Centros de Autoacesso e do público em geral; assim como a manutenção e gerenciamento destes espaços pelo *staff* do Centro.
- **A aprendizagem de Línguas deve ser divertida:** como mencionado anteriormente, o autoacesso deve ser incentivado, mas não obrigatório. Por isso, a necessidade de atividades atraentes para diversos gostos e interesses. Fotografia, música, teatro e poesia contribuem como norteadores lúdicos para o acesso e fidelização destes alunos.
- **O ambiente de aprendizagem é importante:** tudo no ambiente é pensando para promover a aprendizagem de forma natural e aberta. A utilização de esquemas de cores, acessórios de escritório, a distribuição física do espaço, painéis, decoração acabam criando um ambiente confortável. Por isso, os alunos são encorajados a utilizarem as suas línguas-alvo para serem desenvolvidas em nosso espaço.

Complementando as características destacadas por Cooker (2010), Mynard (2011) também insere outras características importantes como:

- Um centro de autoacesso precisa atender diferentes tipos de aprendentes;

- Serviços de aconselhamento e treinamento de aprendentes devem ser disponibilizados;
- O centro deve criar oportunidades de uso da língua-alvo;
- Um bom suporte administrativo e sistemas eficientes devem ser disponibilizados;
- Materiais adequados a todos os níveis de aprendizagem devem ser oferecidos;
- Um centro de autoacesso visa a promoção da autonomia na aprendizagem de línguas.

2.1 MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA

Como já foi citado anteriormente, a motivação e autonomia são interdependentes quando se fala em centros de autoacesso, pois um dos objetivos de um CAA é fazer com que o aluno que o frequenta, se torne um aluno autônomo. Nunan (2000 apud MCMURRY *et al.*, 2010) aponta três eixos em que a autonomia se pauta, e/que podem definir o que é autonomia:

- Determinação do foco principal da aprendizagem;
- Gerenciamento do processo de aprendizagem;
- Livre escolha de atividades e materiais de estudo.

A partir do momento em que o aprendente entra em contato com o CAA, ele dispõe de um ambiente onde é possível alcançar esses três eixos, pois é um espaço onde ele vai por conta própria, a procura de materiais e atividades que o interessem, que o motivem a buscar mais conhecimento na língua alvo. Além disso, quando em contato com um CAA, seja para estudar, seja para participar de atividades promovidas pelo centro, o aprendente passa a ter contato com estratégias cognitivas (retenção do conhecimento) e metacognitivas (aprender como aprender) que de acordo com McMurry *et al.* (2010) são a chave para que um aprendente se torne um aprendente autônomo.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é analisar a promoção da autonomia nos alunos que participaram de atividades realizadas pela BA³. Portanto, as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo foram (a) Quais são as atividades que mais atraem os

participantes? e (b) Estas atividades promovem a autonomia dos participantes? Como o fazem?

Através de análises com uma perspectiva qualitativa e quantitativa, com determinados movimentos comparativos, este estudo foi realizado, com o intuito de se chegar a respostas para estas perguntas.

3.1 CONTEXTO

A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) é um laboratório da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), localizado no prédio do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) na UFPA. O laboratório funciona há mais de dez anos com o incentivo e desenvolvimento da aprendizagem de línguas adicionais dos alunos da FALEM, assim como toda comunidade interna e externa da universidade. Na BA³ encontra-se um ambiente diversificado do de sala de aula, desenvolvendo atividades do interesse de alunos a fim de consolidar e fortalecer as habilidades linguísticas de um segundo idioma.

O laboratório possui diversos recursos (computadores, internet) materiais (livros, histórias em quadrinhos, jogos, banco de TCC) e atividades (Sit-In, Pacataca, Gospel Choir etc.) para auxiliar o desenvolvimento da aquisição das seis línguas adicionais disponíveis. Em seguida, demonstraremos algumas atividades com ótimos resultados e as quais são promovidas pela BA³.

3.2 ATIVIDADES REALIZADAS NA BA³

A BA³ é palco de diversas atividades propostas tanto pelos voluntários do laboratório como pelo público atendido. Busca-se através das oficinas a manutenção da motivação e consequentemente, uma postura autônoma na aprendizagem de línguas.

- **Sit-In de Língua Adicional:** são atividades conversacionais que se dão através de encontros entre estudantes da FALEM e Intercambistas. Desta maneira, há a prática de expressão em segunda língua, assim como o acolhimento de um estrangeiro pelos participantes. O sit-in é comum nas seis línguas adicionais disponíveis na BA³ (Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, LIBRAS e Português L2).

- **Pacataca:** é um evento em que os estudantes de línguas adicionais – Inglês e Espanhol – tem a oportunidade de desenvolver vocabulário e fluência na língua alvo através das artes cênicas, criando com os participantes uma performance teatral. A finalidade desta atividade é a comunicação em segunda língua. O projeto conta com encontros semanais nos quais os alunos aprendem técnicas teatrais (relaxamento, improvisação, pronúncia, direção, criação de cenários etc.), contando com o auxílio de um aluno da graduação de Teatro da universidade. Dentre as atividades habituais, pode-se elencar a leitura de peças teatrais, seguida de discussões e criação do roteiro para apresentação como culminância.
- **Gospel Choir:** o projeto tem como objetivo conhecer alguns aspectos da música religiosa e a importância dos corais nas comunidades americanas. Em seguida, o grupo estuda as letras das músicas a fim de desenvolver o vocabulário e melhorar a pronúncia na língua inglesa. A culminância será uma apresentação do coral.
- **Dicas de Pronúncia em Alemão:** oficina realizada em uma sessão de duas horas, a qual aborda questões como: principais pontos de pronúncia alemã, exercícios e discussões em grupos.
- **Voir-Le-Café:** é um sarau literário com exposição de fotografias, poemas, prosas e música. Na primeira edição, houve a participação do escritor Walcyr Monteiro assim como a apresentação da Banda TriAr. Sorteios e decorações com a temática “Amor” fizeram-se presentes no evento.
- **Aspectos Culturais do Mundo Hispanófono:** esta oficina foi dividida em várias sessões, abordando diferentes aspectos culturais dos países que falam espanhol. Alguns temas foram enfocados, tais como: El Día de los Muertos; Notas sobre Atapuerca – Cuna Arqueológica de España; Los Incas – Hijos del Sol; España de las Três Culturas, uma abordagem das três religiões principais Cristianismo, Judaísmo e Islamismo) dos países que falam espanhol. Os encontros aconteceram em forma de palestras ministradas pela Professora Nelia Martin com sessões de duas horas cada uma.
- **Gincalíngua:** esta atividade promoveu uma gincana com base na língua francesa. Ela se deu em três etapas:

- **Audiovisual:** os estudantes assistiram um vídeo chamado *Arrondissement de Paris*, em seguida escreveram o que entenderam do vídeo (palavras, frases, músicas), trocaram de papéis com os outros participantes e depois houve discussões sobre o vídeo. No final do encontro, os participantes propuseram uma atividade lógico-visual para o segundo encontro.
- **Lógico-Visual:** foram preparadas cartas contendo diversas fotografias de pontos turísticos da cidade de Paris, no verso de cada fotografia continha uma charada em francês que revelava o lugar em questão. O objetivo era identificar a qual *arrondissement* correspondia a charada com o ponto turístico.
- **Compreensão Escrita, expressão oral e de memória:** foi proposto um exercício de paráfrase, no qual os estudantes teriam que reescrever as frases disponibilizadas pelos instrutores. O objetivo foi trabalhar a substituição das palavras, possibilitando que os alunos tivessem maior percepção da criação de frases em língua francesa. Em seguida, houve discussões sobre a adequação e substituição de palavras com todos os participantes.

Houve também oficinas voltadas para todos os públicos da BA³, sem a necessidade de englobar apenas uma língua específica. As seguintes oficinas são atividades comuns a toda comunidade interna da UFPA:

- **Aprender a Aprender a Escrita Acadêmica – estratégias, revisão e edição de textos:** a oficina teve como objetivo apresentar e ensinar a escrita como processo, instruindo estratégias para início, rascunho, revisão e edição dos textos. A oficina se deu em dois encontros de duas horas
- **ABNT. O que é? Como se faz?:** a oficina visa explicar e utilizar as normas da ABNT como parte fundamental para a produção de textos acadêmicos na universidade. O objetivo da oficina é apresentar-lhes as normas, ensinar como fazer citações e uso de referências.
- **Banco de Dados como ferramenta de pesquisa:** Há alunos da UFPA que desconhecem essas ferramentas gratuitas e por isso têm grande dificuldade de encontrar materiais de pesquisa relevantes e atualizados para estudo, pré-projetos e trabalhos de conclusão de

curso. A oficina tem como objetivo apresentar e ensinar como usar quatro banco de dados para pesquisa: *Science Direct*, Repositório Institucional da UFPA (RI UFPA), Scielo e Oásis Ibict.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os dados utilizados neste estudo foram colhidos através de análises dos Relatórios Anuais da BA³ dos anos de 2014 e 2015, que estão disponíveis no próprio laboratório e de forma virtual no blog da BA³. Os dados referentes ao ano de 2016 são dados parciais e foram coletados com base nas listas de frequência de cada atividade realizada na BA³ entre os meses de janeiro a agosto.

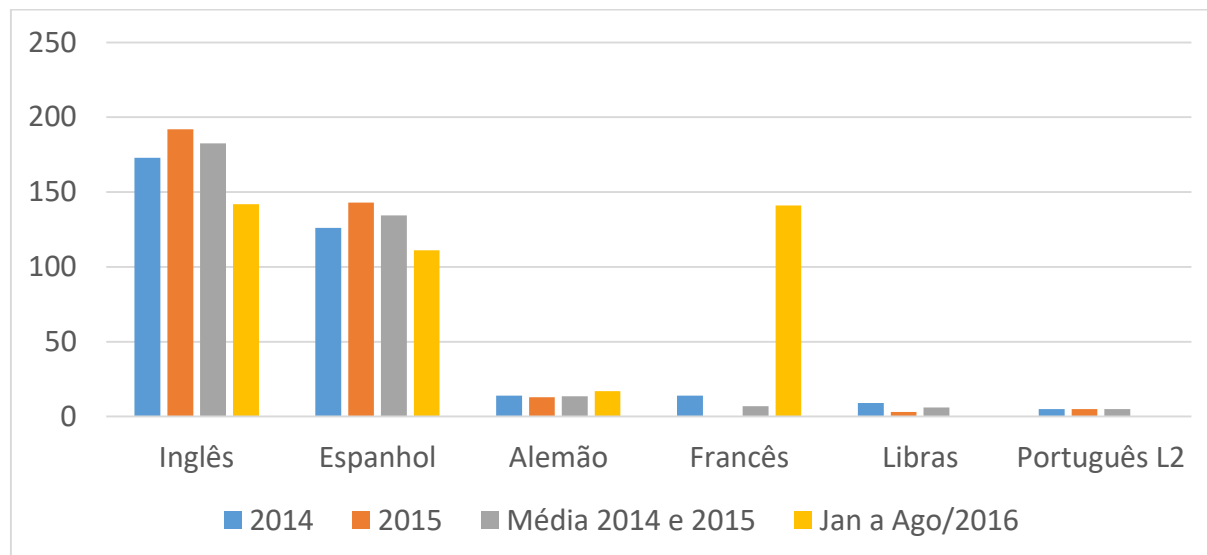
4 ANÁLISE DOS DADOS DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS EM ATIVIDADES DA BA³

Os dados de participação dos alunos leva em conta os concluintes nas diversas atividades propostas e realizadas pela BA³. Não foi levado em consideração o número de inscritos, o qual é maior.

A autonomia se dá pela simples procura e inscrição em oficinas da BA³, porém este é um comportamento autônomo esporádico sem consolidação. A autonomia consolidada se dá pela constante manutenção da motivação positiva, a qual faz um aluno participar ativamente das atividades da BA³ com frequência e interesse.

Abaixo, consta um gráfico com os resultados das análises dos relatórios de 2014 e 2015, mais os dados parciais do ano de 2016, separados por cada uma das línguas estudadas na FALEM:

Figura 1: Frequência de participantes por línguas.



Fonte: Relatórios anuais da BA³.

A análise do gráfico leva-nos a concluir que houve uma motivação crescente por parte dos alunos pelas atividades realizadas com o apoio da BA³. Como os dados são de alunos concluintes das atividades, podemos afirmar que o centro realiza bem a ação de regular e manter a motivação positiva a fim de que os alunos assumam comportamentos autônomos.

O gráfico mostra a participação frequente de estudantes de dois dos idiomas disponibilizados na FALEM, o inglês e o espanhol. Esses dois idiomas apresentam um maior número de atividades propostas tanto por alunos como por voluntários da BA³, conseqüentemente, tem-se uma procura maior e também maior índice de concluintes destas línguas. Já o francês teve um crescimento bastante acentuado no índice de concluintes das atividades relacionadas à língua em 2016, proporcionando diversas atividades e criando oportunidades de uso da língua francesa. O idioma alemão teve um pequeno aumento, enquanto LIBRAS teve um decréscimo, assim como o português L2.

5 CONCLUSÕES

Muito já foi feito mas ainda há muito o que se estudar sobre centros de autoacesso. No entanto, é sabido que os CAAs são sensíveis ao contexto em que se estabelecem, por exemplo, os Sit-Ins, que funcionam muito bem na BA³, podem não ter o mesmo sucesso em um CAA de outro estado.

Os dados ainda nos mostraram que como o número de frequentadores da BA³ só aumenta com o passar dos anos, isso passa a ser um indicativo que a motivação dos aprendentes é crescente, o que contribui na autonomia na aprendizagem de línguas alvo. No entanto, por mais que haja essa motivação inicial, há um número significativo de participantes que desistem ao longo das atividades, não chegando à certificação.

Por fim, chegamos a conclusão que as atividades que mais atraem os aprendentes são aquelas nas quais eles podem por em prática o que já sabem ou o que estão aprendendo e aquelas atividades nas quais eles podem adquirir mais conhecimento na língua alvo. Os Sit-Ins são um exemplo disso. Portanto, a partir do momento em que uma atividade é apresentada e ela atrai os alunos para o centro de autoacesso, já há a promoção da autonomia, pois eles irão se inscrever e participar de atividades por espontânea vontade, por acharem o tema interessante e significativo para a sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

COOKER, L. Some Self-Access Principles. *Studies in Self-Access Learning Journal*. Japão. Junho, 2010. p. 5-9.

GROMIK, N. Self-access English Learning Facility: a report of student use. *Jalt Call Journal*. Japão. 2015. p. 93-102.

MCMURRY, B.L. TANNER. M. W., ANDERSON, N. J. Self-Access Centers: Maximizing Learners' Access to Center Resources. *Studies in Self-Access Learning Journal*. Japão. Setembro, 2010. p. 100-114.

MYNARD, J. Does 'Self-Access' Still Have Life in It? : A Response to Reinders. Singapura. *ELTWorldonline*. Junho, 2012. p. 1-6

DESVOZEAMENTO VOCÁLICO: UM LEVANTAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE O FENÔMENO

Giselda da Rocha Fagundes (UFPA)¹

RESUMO: O desvozeamento, de forma geral, compreende a perda do traço sonoro ou vozeado de um som, em resultado da sua situação contextual (CRYSTAL, 1988). No Português Brasileiro o único trabalho que descreve este fenômeno nas vogais, desta feita, em posição postônicas, é o de Menezes (2012), contudo tem-se registro do fenômeno de desvozeamento vocálico em muitas línguas do mundo, em especial no japonês. Com a contribuição dos estudos de Menezes (2012) e a partir dos dados coletados por CRUZ, 2011; CRUZ; COSTA; SILVA, 2012 e Fagundes (2015), que observaram a ocorrência de desvozeamento em contexto pretônico, levantamos a hipótese de que há desvozeamento das vogais pretônicas do Português falado na Amazônia Paraense. Como primeira etapa de um trabalho maior que objetiva investigar o fenômeno do desvozeamento das vogais médias pretônicas no Português Brasileiro. Este primeiro estudo tem como objetivo realizar um levantamento teórico-metodológico que nos possibilita uma melhor compreensão do fenômeno estudado uma vez que, não há registro de sua ocorrência no Brasil além das identificadas por CRUZ, 2011; CRUZ; COSTA; SILVA, 2012 e Fagundes (2015) em suas pesquisas sobre o Português falado na Amazônia Paraense, o que torna inédita esta nova vertente de investigação das vogais pretônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Desvozeamento; Vogais pretônicas; Dialectologia.

ABSTRACT: Devoicing, in general, comprises a loss of sound or sound, as a result of it is contextual situation (CRYSTAL, 1988). In Brazilian Portuguese the only work that describes this phenomenon in the vowels, outdated, in a post-union position, is from Menezes (2012), yet has the record of the phenomenon of vocal stripping in many languages of the world, especially in Japanese. With a contribution of the studies of Menezes (2012) and from the data collected by CRUZ, 2011; CROSS; COAST; SILVA, 2012 and Fagundes (2015), who observed an occurrence of devoicing in a pretonic context, we hypothesized that there is devoicing pretonic vowels of the Portuguese spoken in the Paraense Amazon region: the debauchery. As a first step in a larger study that aims to investigate the phenomenon of disadvantages of the mean pretonic means in Brazilian Portuguese. This first study aims to carry out a theoretical-methodological survey that does not allow a better understanding of the phenomenon studied since, there is no record of its occurrence in Brazil besides the identifications by CRUZ, 2011; CROSS; COAST; SILVA, 2012 and Fagundes (2015) in their research on the Portuguese spoken in the Amazon Paraense, which makes this new research strand of the pre-vowed vowels.

KEYWORDS: Devoicing; Pretonic vowels; Dialectology

¹ giselda.fagundes@gmail.com. Bolsista Sanduíche no País do CNPq.

1. INTRODUÇÃO

O desvozeamento, de forma geral, compreende a perda do traço sonoro ou vozeado de um som, em resultado da sua situação contextual (CRYSTAL, 1988). No Português Brasileiro os únicos trabalhos que descrevem este fenômeno nas postônicas é o de Meneses (2012), contudo tem-se registro do fenômeno de desvozeamento vocálico em muitas línguas do mundo, em especial no japonês (FUJIMOTO, 2004; HAN, 1962; HIRAYAMA, 2009; HIROSE, 1971; JUN; BECKMAN, 1993; KONDO, 1997; MAEKAWA; KIKUCHI, 2005; SHIRAIISHI, 2003; TSUCHIDA, 1997; YOSHIOKA, 1981).

O fato de o desvozeamento de vogais ser um fenômeno amplamente estudado em outras línguas naturais, tendo-se o japonês como destaque, nos motivou a proceder o levantamento teórico para melhor compreender como se dá o fenômeno. E um levantamento metodológico para verificar quais são as metodologias empregadas para investigar o desvozeamento.

Assim este trabalho visou contribuir para que possamos conhecer um pouco sobre o desvozeamento e todos os processos que envolvem sua análise.

2. DESVOZEAMENTO: O LEVANTAMENTO TEÓRICO

Apesar de pouco comuns nas línguas do mundo (CHO, 1993; GORDON, 1998), vogais desvozeadas são observadas em línguas tipologicamente distintas como o japonês (HASEGAWA, 1999), o turco (JANNEDY, 1995), o coreano (MO, 2007) e o lezguiano (CHITORAN & BABALIYEVA 2007; CHITORAN & ISKAROVS, 2008).

Observam-se o desvozeamentos vocálico também em línguas românicas, tais como o francês metropolitano (TORREIRA & ERNESTUS, 2010; SMITH, 2003), o francês do Quebec (CEDERGREN, 1985) e o espanhol andino (DELFORGE, 2008a, 2008b).

Gordon (1998) resalta que o desvozeamento ocorre geralmente como variação alofônica de vogais plenamente vozeadas, ou seja, sem contraste fonêmico. Fatores como altura e duração da vogal, tipo de consoante adjacente, tonicidade, acento

prosódico e velocidade de fala contribuem para a ocorrência do desvozeamento vocálico (GORDON, 1998; CHITORAN & MARSICO, 2010).

Sobre o japonês, em relação aos fatores prosódicos que condicionam o desvozeamento vocálico, Tsuchida (1997) mostra que o desvozeamento é inibido em fronteiras de palavras. Tal resultado indica que a posição da vogal na palavra ou na frase é fator relevante no processo de desvozeamento. Além disso, a posição final de palavras e a compressão decorrente da alta velocidade possibilita a sobreposição de gestos que provocam o desvozeamento (GORDON, 1998; SUGITO, 1982; MAEKAWA, 1990; SATO, 1989).

Para Smith (2003), a associação de desvozeamento com a proeminência distingue francês parisiense de outras línguas e dialetos que têm a vogal desvozeada. Em muitos outros idiomas, ela ocorre em ambientes prosodicamente fracos. Por exemplo, o desvozeamento no grego Moderno ocorre em vogais átonas (DAUER 1980), e em Português Europeu é também limitado a vogais altas, e para posições pré-pausa e não acentuadas (LAVER, 1994; CRUZ, FERREIRA, 1999). No dialeto franco-canadense de Quebec, vogais altas podem ser desvozeadas em meio de palavras quando são átonas (WALKER, 1984; DECHAINED, 1991), especialmente se rodeadas, também, por segmentos surdos (OUELLET et al, 1999).

Gordon (1998) apresenta um inventário de 55 línguas em que ocorrem vogais ditas não modais, denominação que inclui o desvozeamento. A partir da análise dos fenômenos fonéticos e fonológicos nas línguas em questão, o autor levanta uma série de características em comum, nesses idiomas, que levariam à articulação de vogais sem o vozeamento. Segundo o autor, os fatores que desencadeariam o desvozeamento são de caráter articulatório e prosódico, atingindo sobretudo as vogais átonas.

Há uma citação ao desvozeamento de vogais no português brasileiro, no qual, segundo ressalta Gordon, as vogais altas sofrem desvozeamento. Ou seja, não foram encontrados casos de desvozeamento de vogais afora [i] e [u] nos dados revisados por Gordon (1998), reforçando a hipótese de que as vogais altas sejam mais propensas ao desvozeamento.

Gordon ressalta que as vogais tônicas resistem ao processo de perda de vozeamento. Ou seja, as vogais átonas são aquelas sujeitas ao desvozeamento, cuja

ocorrência estaria ligada à atonicidade. Ainda segundo o autor, observa-se desvozeamento de vogais nas posições medial e em final de palavra, sem, no entanto, haver referência ao fenômeno em contextos de início de palavras.

Gordon (1998) afirma ainda que o desvozeamento vocálico apresenta-se mais comumente como variação alofônica de vogais altas plenas, sobretudo motivada pelo ambiente fonético e prosódico em que ela se dá. A afirmação do caráter alofônico do desvozeamento implica em categorialidade na análise do fenômeno, uma vez que se postula que a vogal desvozeada ocorreria em alguns ambientes e a vogal plena em outros exclusivamente.

Meneses (2012) também atestou a ocorrência de desvozeamento das vogais /i/ e /u/ e ainda em /a/, mas somente na posição pós-tônica.

Diferentemente do que observaram Gordon (1998) e Meneses no Português Brasileiro, o *corpus* apresentado por Cruz (2012) encontrou o desvozeamento acontecendo no início de palavras, ou seja, em contexto pretônico. Cruz (2012) encontrou 89 ocorrências de vogais médias pretônicas desvozeadas no corpus formado para o estudo acústico dessas vogais, três vocábulos em particular registraram o maior número de ocorrência do fenômeno: '*dezesseis*' (16), '*escravo*' (17) e '*futebol*' (13).

Cruz (2012) também observou que apesar de as vogais desvozeadas serem percebidas como vogais altas, o desvozeamento não parece um caso de harmonia vocálica, mas de redução vocálica, uma vez que as vogais / a / e / e / são as mais favorecedoras quando ocupam a sílaba tônica.

Fagundes (2015) igualmente observou que em determinados vocábulos ocorre o desvozeamento das médias pretônicas, contudo, como o corpus e os demais procedimentos metodológicos não previam o tratamento de vogais desvozeadas, quando os dados foram “emergindo”, eles foram descartados.

Chitoran e Marsico (2010) fazem um levantamento dos fatores fonéticos que favorecem o desvozeamento vocálico em 39 línguas, dentre elas o português brasileiro. Esses fatores coincidem com aqueles levantados por Gordon (1998) e sugerem uma explicação estrutural para a ocorrência do desvozeamento vocálico. Os autores propõem que o desvozeamento em línguas como o PB seja devido à assimilação de características

de consoantes desvozeadas vizinhas à vogal alta. Isso sugere que haja restrições quanto ao tipo de consoante adjacente para que o desvozeamento vocálico ocorra.

No português brasileiro, o desvozeamento das vogais altas átonas estaria relacionado a fatores estruturais e prosódicos. Primeiramente, vogais altas, mais propensas ao desvozeamento (GORDON, 1998), tendem a ser mais curtas do que as demais no idioma (RAUBER, 2008). Em segundo lugar, observa-se que o desvozeamento tende a ocorrer com frequência quando a vogal precede uma consoante não vozeada, especialmente fricativas (GORDON, 1998). As características do acento em português favorecem a redução, uma vez que as sílabas pretônicas podem ser caracterizadas como tendo menor duração do que as vogais tônicas no idioma (MAJOR, 1985; FAVERI, 2000).

Em virtude dessa série de fatores identificados para explicar o desvozeamento é que, utilizamos a Fonologia Textual – FonGest, modelo teórico pois, segundo Silva (2002) modelos dinâmicos, como a FonGest, são adequados para mostrar a existência de gradientes fônicos que não são representados pelas análises tradicionais, haja vista que o gesto articulatório descreve tanto características temporais como espaciais da fala, apresentando, para além das mesmas vantagens das fonologias não-lineares, a simplificação da descrição de segmentos.

Proposta por Browman & Goldstein (1989), a Fonologia Gestual, ou FonGest, é um modelo dinâmico que adota como unidade de análise o chamado gesto articulatório que é, ao mesmo tempo, unidade fonológica e unidade de ação articulatória.

O objetivo de um gesto, segundo Browman e Goldstein (1989), é produzir uma constricção no trato vocal utilizando um determinado número de órgãos, com isso, a FonGest assume que as estruturas físicas e cognitivas, consideradas distintas em outros modelos, estão em um mesmo sistema.

Sobre a Fonologia Articulatória, atualmente denominada FonGest, Albano (1999, p.27) afirma que:

tem bastante sucesso em explicar processos fônicos da fala rápida, tais como assimilações, enfraquecimentos e apagamentos de segmentos. Ao invés de postular regras que alterem a identidade daqueles, ela altera apenas as relações entre eles: os gestos podem reduzir a sua magnitude

e/ou aumentar a sua sobreposição, de tal forma que os seus resultados acústicos desapareçam ou soem alterados. Uma vantagem dessa abordagem sobre as descrições mais tradicionais dos mesmos fenômenos é que ela é capaz de expressar gradientes finos ou mesmo contínuos físicos.

Ainda há poucos estudos que investigam o desvozeamento no Brasil. Durante o IX Congresso Internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), ocorrido no início de 2015, em Belém/PA, uma mesa redonda intitulada “Desvozeamento Vocálico no Português” apresentou recentes resultados alcançados com a investigação do fenômeno do desvozeamento das vogais átonas na língua portuguesa. O objetivo desta mesa, dentre outros, foi dialogar trabalhos que procurassem explicar o fenômeno e propor uma metodologia adequada para a exploração de dados acústicos e/ou articulatórios sem deixar de relacioná-los com a fonologia da língua e suas motivações históricas. Eleonora Albano (UNICAMP), que compunha esta mesa redonda advogou a favor da necessidade de utilização de uma metodologia adequada para dar conta do fenômeno do desvozeamento vocálico.

Nesta mesa Cruz (2015) demonstrou que somente dados acústicos não servem para a investigação deste tipo de objeto, o mais adequado é a utilização conjunta de dados acústicos e articulatórios, como fizera Meneses (2012), por isso a metodologia de coleta e análise de dados é um pouco diferente das utilizadas geralmente em estudos fonéticos fonológicos e por isso, a necessidade de realizar igualmente um levantamento dos procedimentos metodológicos mais utilizados para analisar o desvozeamento.

3. DESVOZEAMENTO: LEVANTAMENTO METODOLÓGICO

Quanto ao quesito metodologia para investigar o desvozeamento, citaremos e descreveremos procedimentos, programas e softwares mais utilizados atualmente para explicar esse fenômeno tão complexo.

Como em todos os estudos fonéticos e/ou fonológicos, a delimitação dos vocábulos que serão gravados e os informantes é o procedimento que dá início a investigação. Lembrando sempre que todos os informantes devem receber e assinar um termo de

consentimento livre e esclarecido informando sobre os procedimentos realizados na pesquisa e autorizando a utilização dos dados coletados.

A segunda etapa consiste na gravação de voz dos informantes, por meio do gravador de áudio que grave áudios em formato wav, como o um gravador de voz ZOOM H2n Handy Record, por exemplo, dos vocábulos determinados com cinco repetições aleatórias inseridos em frase veículo. No caso do Português Brasileiro as mais utilizadas são “Diga _____ logo” ou “Digo _____ baixinho”.

O programa *Praat* é mundialmente utilizado para fazer a tomada de medidas acústicas. Quando trabalhamos com o desvozeamento, as medidas acústicas analisadas são: Duração, Razão de Centralização Formântica, área de espaço vocálico. Utilizamos também as grades de texto (text grids) para realizar as transcrições (MENESES, 2012).

O equipamento utilizado para realizar a gravação dos dados articulatórios é um aparelho de *Electromagnetic Articulography* – EMA, com o um aparelho NDI wave system. Nesses aparelhos as gravações são realizadas com a colocação de sensores do referido aparelho nos articuladores: ponta da língua, dorso da língua, lábio superior, lábio inferior, e mandíbula, por exemplo, que nos permite observar qual a relevância dos movimentos articulatórios para explicar o fenômeno.

O NDI wave system utiliza dispositivos de campo magnético alternativo que permitem monitorar movimentos de pontos onde os sensores se encontram fixados nos articuladores em relação ao tempo, não apresentando, por tanto, nenhum risco aos informantes. Ressaltamos, ainda, que todos os sensores são descartáveis e não reutilizáveis, desta feita, são utilizados e depois descartados na frente do informante.

O software *MAVIS*, e utilizado para medir as distâncias articulatórias (MEIRELES E BARBOSA, 2008) e o software *MATLAB* para a análise estatística dos dados acústicos e articulatórios tratados com o *Praat* e o *MAVIS*.

4. CONCLUSÃO

Com relação ao desvozeamento, podemos observar que o processo é produtivo quando se trata de vogais átonas, em especial as vogais altas [i] e [u] finais, e, apesar de pouco comum, é bastante estudado nas línguas do mundo, em especial o japonês;

Observamos também que há poucos estudos sobre o desvozeamento no Brasil, e os únicos que descrevem o fenômeno o fazem somente nas postônicas.

Concluimos ainda, com este levantamento que, a Fonologia Gestual – FonGest, por ser um modelo dinâmico, é a teoria que melhor explica o fenômeno do desvozeamento, e que a metodologia inclui análise de dados acústicos e articulatórios.

5. REFERÊNCIAS

- ALBANO, Eleonora C. *O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. Campinas: Mercado das Letras, 2001b. 272 p.
- _____. O português brasileiro e as controvérsias da fonética atual: pelo aperfeiçoamento da Fonologia Articulatória. *D.E.L.T.A.* Vol. 15, nº especial. p. 23-50, 1999.
- CABRAL, Ana Suelly; RODRIGUES, Aryon; CARVALHO, Fernando. Ensurdimento Vocálico em Zo'é. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 51-60. 2010.
- ANDREEVA, Brista; KOREMAN, Jacques. The status of vowel devoicing in Bulgarian: phonetic or phonological? In: FORMAL DESCRIPTION OF SLAVIC LANGUAGES: THE FIFTH CONFERENCE (FDSL5), LEIPZIG 2003. *Anais...* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, p. 81-91.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. 1981. Tese (Livre Docência em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CEDERGREN, Henrietta; SIMONEAU, Louise. La chute des voyelles hautes en français de Montreal: 'As-tu entendu la belle syncope?' In: LEMIEUX, Monique; CEDERGREN, Henrietta (eds.). *Les tendances dynamiques du français parlé à Montreal*. v.1. Québec: Gouv. du Québec: Office de la langue française / Bibliothèque Nationale du Québec, 1985. p. 57- 145.
- CHITORAN, Ioana; BABALYEVA, Anna. An acoustic description of high vowel syncope in Lezgian. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON PHONETIC SCIENCES (ICPhS), 2007, Saarbrücken. *Proceedings...* Saarbrücken: [s.n], 2007. p. 2153-2156.
- CHITORAN, Ioana; ISKAROUS, Khalil. Acoustic evidence for high vowel devoicing in Lezgi. In: SOCKS et alii (eds). *Proceedings of ISSP 8*. Strasbourg: [s.n], 2008. p. 93-96.
- CHITORAN, Ioana; MARSICO, Egidio. Vowel devoicing: An updated phonetic typology. In: BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY 36th ANNUAL MEETING, 2010, Berkeley. *Proceedings...* Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 2010.
- CHO, Y. The phonology and phonetics of 'voiceless' vowels. In: 19th ANNUAL MEETING OF THE BERKELY LINGUISTICS SOCIETY. *Proceedings...* Berkeley: [s.n.], 1993.

CRUZ, Regina. Alteamento vocálico das médias pretônicas no português falado na Amazônia paraense. In: LEE, Seung Hwa. (Org.). *Vogais além de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012a. p. 194-220.

_____. Vogais na Amazônia paraense. *Alfa*, São Paulo, v. 3, n. 56, p. 945-972, 2012b.

_____. *Projeto de Pesquisa Brazilian Amazon Portuguese vowel system: acoustic analysis* (Processo BEX1754/10-6). Brasília: CAPES/Fulbright; New York: New York University. (Relatório técnico-científico aprovado), 2011.

_____. Desvozeamento das vogais médias pretônicas no português da Amazônia paraense: a quarta variante. *Organon*, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 115-136, jan./jun. 2013.

CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DAUER, Rebecca. The reduction of unstressed high vowels in modern Greek, *Journal of the International Phonetic Association*, n. 10, p. 17-27, 1980.

D'ÉCHINE, R.M. Stress in Québécois: evidence from high vowels. In: DOBRIN, L.; NICHOLS, L.; RODRIGUEZ, R. *CLS 27: Part I: the General Session*. Chicago Linguistic Society, pp. 107-118. 1991.

DELFORGE, Ann Marie. Gestural Alignment Constraints and Unstressed Vowel Devoicing in Andean Spanish. In: 26th WEST COAST CONFERENCE ON FORMAL LINGUISTICS, Berkeley, 2008. *Proceedings...* Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 2008b. p. 147-155

_____. Unstressed Vowel Devoicing in Andean Spanish. In: 3rd CONFERENCE ON LABORATORY APPROACHES TO SPANISH PHONOLOGY, Toronto, 2008. *Selected Proceedings...* Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 2008a. p. 107-124.

ESCUDEIRO, Paola et alii. A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese, *Journal of Acoustical Society of America*, v. 126, n. 3, p. 1379-1393, set. 2009.

FAGUNDES, Giselda da Rocha. *As vogais médias pretônicas no português da Amazônia paraense: a influência do dialeto do migrante maranhense frente ao dialeto falado em Belém*. Belém: UFPA/ILC/CML. (Dissertação de Mestrado), 2015.

FAGYAL; Zsuzsanna; MOISSET, Christine. Sound change and articulatory release: where and why are high vowels devoiced in Parisian French. In: OHALA, John et alii (eds.). *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences*. Berkeley: University of California, 1999. p. 309-312.

FAVERI, Cláudia B. Duração das vogais orais em português. Manuscrito. (2000)

FUJIMOTO, Masako. Vowel Duration and Vowel Devoicing in Japanese: a Comparison between Tokyo and Osaka Dialect Speakers, *Kokugogaku: studies in the Japanese languages*, Tóquio, v. 55, n. 1, p. 2-15, 2004.

GORDON, Matthew. The phonetics and phonology of non-modal vowels: a cross-linguistic perspective. *Berkeley Linguistics Society* 24, p. 93-105, 1998.

_____. Functionalism in Phonology. In: DE LACY, Paul (Ed.). *The Cambridge handbook of phonology*. Nova York: Cambridge University Press, 2007. cap. 3, p. 61-77.

- GREENBERG, Joseph H. et al. *On Language: Selected writings of Joseph H. Greenberg*. Stanford: Stanford University Press, 1990. 737 p.
- HAN, Mieko. Unvoicing of vowels in Japanese. *Onsei no Kenkyu. (Study of Sounds), Nihon Onsei Gakkai (The Phonetic Society of Japan)*, Tóquio, n.10, p. 81-100, 1982.
- HASEGAWA, Yoko. Pitch Accent And Vowel Devoicing in Japanese. In 14th INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, São Francisco, 1999. *Proceedings...* São Francisco: IPA, 1999. p. 523-26.
- HIRAYAMA, Manami. *Postlexical prosodic structure and vowel devoicing in Japanese*. 2009. Dissertation (Ph.D. Linguistics) – Department of Linguistics, University of Toronto, Toronto, 2009.
- HIROSE, Hau. The activity of the adductor laryngeal muscles in respect to vowel devoicing in Japanese. *Phonetica*, n. 23, p.156-170, 1971.
- JANNEDY, Stefanie. Gestural phasing as an explanation for vowel devoicing in Turkish, *Ohio State University Working Papers in Linguistics*, n. 45, p. 56-84, 1995.
- JUN, Sun-Ah; BECKMAN, Mary. A gestural-overlap analysis of vowel devoicing in Japanese and Korean. In: ANNUAL MEETING OF THE LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA. *Anais...* Los Angeles, jan. 1993.
- KONDO, Mariko. *Mechanisms of Vowel Devoicing in Japanese*. Edinburg. Ph.D. (Dissertation in Linguistics) – University of Edinburg, Edinburg, 1977.
- LAVIER, J. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- MAEKAWA, K. Production and perception of the accent in the consecutively devoiced syllables in Tokyo Japanese. In: *Proceedings of ICSLP 90*. pp. 61-64. 1990.
- MAEKAWA, Koichi; KIKUCHI, Hideaki. Corpus-based analysis of vowel devoicing in spontaneous Japanese: an interim report. In: VAN DE WEIJER, Jeroen; NANJO, Kensuke; NISHIHARA, Tetsuo (eds.). *Voicing in Japanese*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 2005. p. 205-228.
- MAJOR, Roy C. Stress and Rhythm in Brazilian Portuguese. *Language*, Vol. 61, N° 2, p. 259-282, 1985.
- MEIRELES, A.; BARBOSA, P. A. 2008. Lexical reorganization in Brazilian Portuguese: An articulatory study. *Speech Communication*. , v.50, p.916 - 924, 2008.
- MENESES, Francisco. *Investigação acústico-articulatória das vogais desvozeadas no português brasileiro*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MO, Yoonsook. Temporal, spectral evidence of devoiced vowels in Korean. In: PROCEEDINGS OF ICPHS. *Anais...* Saarbrücken, 2007.
- MORAES, João; CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. O sistema vocálico do português do Brasil: caracterização acústica. 2. ed. In: KATO, Mary (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 33-51.
- OLIVEIRA, Miguel. A comparative study between Brazilian Portuguese and American English intrinsic pitch of vowels, *NWLC14*, p. 146-155, 1999.

- OUELLET, M.; TZOUKERMAN, E.; M'ENARD, L. High vowel /iyu/ in Canadian and Continental French: an analysis for a TTS system. *Proceedings of Eurospeech 99*, vol. 5:1999.
- RAUBER, Andréa S. An acoustic description of Brazilian Portuguese oral vowels. *Diacrítica, Ciências da linguagem*, n.º 22/1, p. 229-238, 2008.
- SATO, H. Accent rules and sequential voicing rules in compounds. In: *Lectures on Japanese and Japanese Education*. Vol. 2. pp. 72-106. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.
- SHIRAISHI, Hideaki. Vowel devoicing of Ainu: How it differs and not differs from vowel devoicing of Japanese. In: HONMA, T.; OKAZAKI, M.; TABATA, T; TANAKA, S. A. *New Century of Phonology and Phonological Theory*. Tokyo: [s.n], 2003. p. 237-249.
- SILVA NETO, Serafim. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1957.
- SMITH, Caroline. Vowel devoicing in contemporary French. *Journal of French Languages Studies*, n. 13, v. 2, p. 177-194, 2003.
- SUGITO, M. *Studies on Japanese Accent*. Tokio: Sanseido. 1982.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1988.
- TORREIRA, Francisco; ERNESTUS, Mirjam. Phrase-medial vowel devoicing in spontaneous French. *Interspeech 2010*, Chiba, p. 26-30, sep. 2010.
- TSUCHIDA, Ayako. *Phonetics dans Phonology of Japanese Vowel Devoicing*. 1997. Dissertation (PhD. Linguistics) – Cornell University, Ithaca, NY, 1997.
- WALKER, D.C. *The Pronunciation of Canadian French*. Ottawa: University of Ottawa Press. 1984.
- YOSHIOKA, Hiroshi. Laryngeal adjustments in the production of the fricative consonants and devoiced vowels in Japanese. *Phonetica*, n. 38, p. 236-251, 1981.

O ENFRAQUECIMENTO DAS FRICATIVAS NA FALA MANAUARA RETRATADO NA PÁGINA TAL QUAL DUBLAGENS

Kamilla Oliveira do Amaral (UEA)¹
Valteir Martins (UEA)²

RESUMO: Sob o viés da Teoria da Variação e Mudança Linguística, este estudo aborda a aspiração das fricativas /v/, /z/, /s/, /ʃ/ e /ʒ/ na fala manauara e a relação que as influências midiáticas operam na propagação de fenômenos linguísticos. Para isso, nosso *corpus* é composto pelos conteúdos produzidos pelo manauara e criador da página “Tal Qual Dublagens”, portanto selecionamos uma amostra constituída por 40 *posts* de sua página no *Facebook*, 25 comentários de seus seguidores e 5 vídeos de seu canal no *Youtube*. O objetivo é analisar os condicionamentos linguísticos (contexto fonológico precedente e seguinte, tipo de sílaba, *status* morfológico do segmento e frequência de uso) que favorecem a aspiração da regra em questão. Durante a coleta e análise dos dados, observamos que as variantes linguísticas estudadas apresentam-se em coocorrência, ocorrendo tanto em sua realização plena (manutenção), quanto na forma aspirada [h], como podemos ver em ['maj.zo.ɬe] e ['ma.ho.ɬe], variando tanto em posição de ataque, como coda silábica, nesse último caso, tendo maior frequência na palatal surda. Os resultados obtidos na análise demonstraram que as condicionantes linguísticas que mais tiveram produtividade no favorecimento à debucalização das fricativas foram: contexto precedente e seguinte, mais aplicados em /ʃ/, e a frequência de uso.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Variação e Mudança Linguística; Fala manauara; Fricativa glotal.

ABSTRACT: Under bias of Variation and Linguistic Change Theory, this research approaches the aspiration of fricatives /v/, /z/, /s/, /ʃ/ e /ʒ/ in the manauara speech and the relation that media influences operates on spread of linguistics phenomena. For this, our corpus is composed of contents produced by manauara and creator of “Tal Qual Dublagens” page, therefore we selected a sample made up of 40 posts from your Facebook page, 25 comments from your followers and 5 videos from your Youtube channel. Our goal is analyse the linguistics conditioning (previous and following phonological context, syllable type, morphological status of segment and frequency of use) that favors the aspiration of the rule in question. During the collect and data analysis, we noticed that the linguistics variants showed themselves in co-occurrence, occurring both in its full realization (maintenance) and aspirated form [h], as we can notice in ['maj.zo.ɬe] and ['ma.ho.ɬe], varying both in onset position and coda position, in the last case, having a higher frequency in the voiceless palatal. The obtained result in analysis demonstrates

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas. Email: amaralkamilla2016@gmail.com

² Orientador: Doutor em Linguística pela Vrije Universiteit Amsterdam (2007), com pós-doutorado realizado na mesma instituição. Professor titular da Universidade do Estado do Amazonas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Email: valteir_martins@yahoo.com.br

linguistics conditionings that had productivity in favor to the fricatives debucalization were: previous and following contexts, more applied in /ʃ/, and the frequency of use.

KEY-WORDS: Variation and Linguistic Change Theory; Manauara speech; Glottal fricative.

O OBJETO DE ESTUDO: A PÁGINA “TAL QUAL DUBLAGENS”



A página “Tal Qual Dublagens”, criada em 2011, é um espaço virtual destinado ao entretenimento, para isso, o criador Gustavo Libório aborda, entre outros, aspectos relacionados à sua vida e a situações do cotidiano, deixando o tom de comédia a cargo da linguagem utilizada. Segundo ele, em uma entrevista ao programa Amazônia Revista, embora a “titia tal qual” tenha sido criada como um personagem, a linguagem utilizada nas dublagens e nas postagens são reflexos da fala manauara e, portanto, como ele faz parte dessa comunidade, ele e o personagem são a mesma pessoa. Quanto às construções linguísticas que ele produz, na maioria das vezes, há a exaltação de variantes linguísticas de menor prestígio, por exemplo, conforme ele pontua na entrevista, a troca do “s” pelo “r”, o que fonologicamente falando, configura um processo de aspiração, fenômeno tratado neste trabalho.

Nossa amostra foi constituída a partir dos conteúdos produzidos na página “Tal Qual Dublagens”, criada e “alimentada” pelo manauara Gustavo Libório. Para isso, selecionamos 40 *posts* da sua *FanPage* no *Facebook* e 5 vídeos de seu canal no *Youtube*, entre eles estão: A lagoa azul: virando moça; Gatisbleuda lavando louça; Macacleuza no buzão parte 2; Maria do Bairro: Soraya vai pra Belém de barco e Previsão

do tempo: vida inteligente em Manaus.³ Ademais, durante o processo de seleção das postagens, incluímos, no banco de dados, comentários de 25 seguidores da página (consultada a naturalidade manauara, através do perfil no *Facebook*), a fim de comprovar a hipótese de que as interações entre ele e seu público corrobora para a diminuição do nível de estigmatização do fenômeno analisado.⁴

Ao analisarmos os vídeos, os posts e os comentários, observamos que a recorrência da debucalização se aplica aos mesmos condicionamentos, tanto na oralidade, quanto na escrita, desse modo, não excluimos da amostra os itens dos vídeos que se realizam de forma aspirada, mas optamos por dar maior enfoque aos *posts* porque observamos que eles propiciam uma maior interação entre os usuários e conseqüentemente um maior número de ocorrência da variante aqui analisada.

Para a amostra obtida, as teorias que mais se mostraram propícias à interpretação das ocorrências de aspiração foram as de perspectivas fonológicas⁵. Para tanto, as condicionantes linguísticas observadas foram contexto fonológico precedente e subsequente, tipo de sílaba, status morfológico do segmento e frequência de uso. Não analisamos fatores sociais nesta pesquisa por trabalharmos com construções linguísticas de informantes virtuais e, dessa forma, não teríamos o controle necessário para uma análise desse tipo e dimensão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A maioria dos estudos sobre o comportamento variável das fricativas no Português Brasileiro mostra que os segmentos adjacentes em sequências silábicas ou interssilábicas

³ Escolhemos essas duas plataformas para a recolha dos dados, porque nossa intenção era analisar a aplicação da regra em questão tanto na escrita, quanto na oralidade. Além disso, selecionamos os conteúdos a serem analisados a partir do critério de maior produtividade e ocorrência do fenômeno.

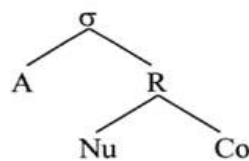
⁴ Apesar de termos coletado um grande número de palavras que ocorre a aspiração, observamos que muitos desses itens se repetem. Portanto, optamos por realizar uma filtragem das ocorrências com repetição.

⁵ Analisamos a condicionante *status* morfológico do segmento por ter se apresentado propícia à aspiração nos trabalhos anteriores de natureza variacionista, sobretudo o de Roncarati (1988,1999) em que há uma forte ligação dessa condicionante à frequência de uso.

influenciam de forma significativa a ocorrência da debucalização, fato esse que se comprovou na nossa amostra e por isso mereceu uma abordagem mais abrangente.

De acordo com Hooper (*apud* Collischonn, 2005), o processo de formação silábica ocorre de forma automática, mas isso não quer dizer que a estrutura silábica é formada de maneira desordenada. Na verdade, há uma série de condições necessárias para que haja uma estrutura silábica adequada ao bom funcionamento das línguas. Para entendermos como ocorre a formação das estruturas internas de uma sílaba, utilizaremos a *Teoria métrica da sílaba* proposta, inicialmente, por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969) e interpretada na figura 1 abaixo, conforme Selkirk (*apud* Collischonn, 2005).

Figura 1 - Composição de uma sílaba sob a perspectiva da Teoria métrica



Fonte: COLLISCHONN, 2005.

Dessa forma, conforme a figura 1, uma sílaba é constituída por um ataque (A) e por uma rima (R), que, por sua vez, possui um núcleo (Nu) e uma coda (Co). Como o núcleo é considerado o constituinte silábico mais importante, qualquer um dos outros segmentos poderiam não estar presentes, o que geraria uma sílaba com ataque e coda vazios. Além disso, Selkirk ainda explica, através do *Princípio do Constituinte Imediato* que, pelo fato do núcleo e da coda se apresentarem juntos em uma estrutura, há um relacionamento muito mais estreito entre eles do que entre o núcleo e o ataque, o que acaba tornando-os mais sujeitos a restrições fonotáticas. E isso pode ser ilustrado a partir de alguns dados da nossa amostra, sobretudo em relação à aspiração de /j/.

Ex.: (1) **mas** aconte**ce** > ma.[h]a.cõ.'te.**si**

(2) depois de > de.po[h].di

(3) três D > tre[h].de

Nos exemplos acima podemos observar que a posição do segmento em coda, favoreceu mais a debucalização de /j/. No entanto, não há necessariamente um

impedimento dessa variação na posição de ataque, como foi possível constatar em: (4) negócio de>ne.go[h].di (obtido da amostra). Isso nos leva a defesa da ideia, apresentada anteriormente, de que, não só a sílaba como um todo, mas também seus constituintes internos, contexto antecedente e seguinte, devem ser analisados e tratados como elementos capazes de modificar estruturas silábicas e, com isso, favorecer variações linguísticas.

Partindo desse princípio, o estudo desses condicionamentos estaria diretamente relacionado à escala de sonoridade ou audibilidade proposta por Jespersen (*apud* Brescancini, 2004) apresentada na figura 2, pois é possível relacionar o grau de sonoridade de um segmento a sua posição no interior de uma sílaba. Nessa escala, o autor dispõe e ordena os segmentos de forma crescente e de acordo com o seu grau de ressonância, aplicando, aos menos soantes, os valores mais baixos e, aos mais soantes, os maiores valores.

Figura 2 - Escala de sonoridade

1. CONSOANTES SURDAS (OCLUSIVAS E FRICATIVAS)
2. OCLUSIVAS SONORAS
3. FRICATIVAS SONORAS
4. NASAIS E LATERAIS
5. TRILLS E TAP
6. VOGAIS FECHADAS
7. VOGAIS MÉDIAS
8. VOGAIS ABERTAS

Fonte: BRESCANCINI, 2004, p.94

Para a fonologia do PB, por outro lado, Collischonn (2005) propõe uma versão simplificada dessa escala e, a partir dela, estabelece a condição para uma “boa silabação”: em qualquer sílaba, o núcleo deve ser o elemento mais sonoro em relação aos seus adjacentes (antecedente ou seguinte), que deve ter grau de sonoridade crescente para o contexto antecedente e decrescente para o contexto seguinte, conforme o explicitado na figura 3.

Figura 3 - Escala de sonoridade simplificada

Vogal > Líquida > Nasal > Obstruinte
3 2 1 0

Fonte: COLLISCHONN, 2005, p.111.

Seguindo essa perspectiva, Hooper (*apud* Brescancini, 2004), como uma espécie de extensão da constatação anterior, propõe, na *Teoria do traço da força consonantal*, uma relação indissociável entre a posição silábica de um determinado segmento e sua respectiva força, traduzindo a ideia expressa de que “posições fracas são ocupadas por consoantes fracas e posições fortes, por consoantes fortes” (p. 197). Para analisar e avaliar esses aspectos, o autor estabeleceu uma escala universal de força, como podemos ver abaixo:

Figura 4 - Escala de Hooper (força do traço consonantal)

1	2	3	4	5	6
Glides	Líquidas	Nasais	Contínuas Sonoras	Contínuas Surdas	Oclusiva Surda
				Oclusivas Sonoras ¹	

Fonte: BRESCANCINI, 2004, p.95

ANÁLISE DOS DADOS

Após essas explicações iniciais, partiremos para a análise delas na amostra aqui analisada, onde apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos para cada condicionamento selecionado.

a) Contexto subsequente

Quanto ao contexto subsequente tivemos a maioria das realizações da fricativa glotal seguidas por vogais, sejam elas abertas, médias ou fechadas, como podemos ver abaixo:

(5) [a]: tava - tarra - ta.[h]a; casa - carra - ca.[h]a; mas as - marras - ma.[h]as

(6) [aj]: vai - rai - [h]aj

(7) [ãw]: vão - rão - [h]ãw

(8) [ẽ]: levanta - alerranta - a.le.[h]ã.ta

(9) [e]: ver - rê - [h]eØ; fazer - farrê - fa.[h]eØ

- (10) [E]: mas ela - marrela - ma.[h]E.la
 (11) [ê]: gente - rente - [h]ê.te; fazendo - farrendo - fa.[h]ê.do
 (12) [ĩ]: dois empregos - dorrimprego - do.[h]ĩ.pre.goØ
 (13) [o]: ovo - ôrro - o[h]o; mas olha - marrolha - ma.[h]o.lha
 (14) [u]: mas usar - marruzar - ma.[h]u.zar

b) Contexto precedente

Já em relação ao contexto precedente, as ocorrências abaixo mostraram que as realizações da fricativa laríngea foram favorecidas pela coronal alta [i,j], sendo muito mais produtiva para a debucalização da palatal surda; pela glide labial [w] e pelo [o].⁶

- (15) [a]: estava - tava - ta.[ha]; casa - carra - ca.[h]a
 (16) [j]: depois - de po[h]; mais inteligente - marrinteligente; ma.[h]in.te.li.gen.te; mas olha marrolha - ma.[h]o.lha; mas eu - marreu - ma.[h]eu; coisas - corras - co.[h]as
 (17) [o]: fostes - fo[h].tes; negócio de - negor - ne.go[h].di
 (18) [w]: causa - carra - ca.[h]a

De uma forma geral, ou seja, tanto para o contexto precedente, quanto para o subsequente, com exceção das ocorrências de /ʃ/, por estarem em posição de coda e nela haver a predisposição para a aspiração ou apagamento desse som, as vogais favoreceram mais a regra em questão por apresentarem o maior grau de ressonância, conforme a figura 2. Em decorrência do exposto, temos duas explicações, uma sob o ponto de vista articulatorio e a outra sob o viés da fonologia gerativa.

Quanto à primeira, podemos dizer que pelo fato de as vogais serem segmentos mais soantes não há obstrução na passagem de ar pela boca, o que nos força dizer que há um baixo esforço articulatorio, entrando em concordância, logo, com a condição presente nas línguas naturais em que, entre segmentos adjacentes, há uma opção para aqueles que apresentam o menor grau de esforço articulatorio. Nos casos acima, portanto, temos como segmentos vizinhos, uma vogal, que já possui menor custo

⁶ Não consideramos [a] relativamente importante para este condicionamento, porque na verdade, conforme o expresso na literatura, a explicação da variação, neste caso, dá-se muito mais pela questão da consoante estar em contexto intervocálico, como comprova os estudos de Roncarati (1988 e 1988).

articulatório, e uma consoante que passou por um processo de lenição/enfraquecimento para respeitar a essa regra e acarretou na variante aspirada.

Já em relação a segunda perspectiva, como dito anteriormente, o grau de sonoridade ou audibilidade de um segmento está intimamente ligado com a posição que ele ocupa na sílaba. Portanto, como as vogais constituem o núcleo silábico, o que a torna a mais sonora, é necessário que o segmento que a suceda possua o menor grau de sonoridade ou ressonância possível, como no caso das fricativas que são (-) soantes, conforme a figura 2.

Observamos, ainda, itens em que consoantes favoreceram à aspiração, em geral as oclusivas e as nasais.

Consoante:

(19) arrasastes - arrasartes - a.rra.sa[h].tes;

(20) depois de - depordi - de.po[h].di;

(21) negócio de - negordi - ne.go[h].di.⁷

(22) Deus me livre - dermilivi - de[h].mi.li.vi;

(23) mesmo - mermo - me[h].mo;

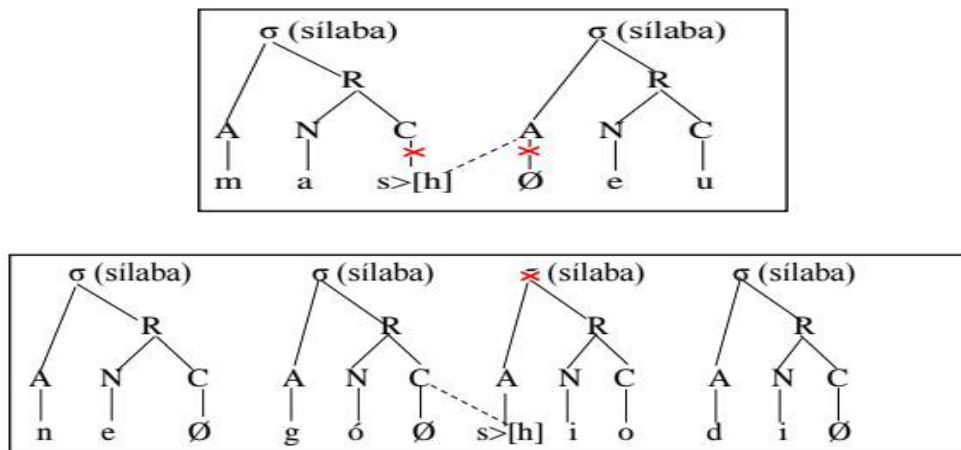
Para esses casos, conforme a escala de Hooper (figura 4), as fricativas, sobretudo a palatal /j/ apresentaram contato mais propício à realização da fricativa glotal quando acompanhada de segmentos que ocupam uma posição mais baixa ou mesma posição, como no caso das nasais (nível 3), contínua sonora (nível 4) e contínua surda (nível 5), respectivamente. Desse modo, temos uma sequência fricativa laríngea e consoante, em que há uma tendência à consoante seguinte apresentar sonoridade menor ou igual em relação a seu antecedente, no caso a glotal [h]. E isso respeita o proposto pela *Lei do Contato Silábico*, que, ao ser interpretada por Clements (*apud* Mendonça, 2003), diz que "in any syllable, there is a segment constituting a sonority peak that is preceded and/or

⁷ Na fala manauara, temos as plosivas dentais pronunciadas como africadas antes de [i].

followed by a sequence of segments with progressively decreasing sonority values" (p.116, 1984).⁸

Além do exposto, verificamos nos dados do contexto antecedente, sobretudo explicitados nos itens do exemplo (16), que há um processo de ressilabificação, proveniente da aspiração de /h/ em posição de coda, em que no momento em que há assimilação dos sons, há também uma nova constituição silábica. Conforme Bisol (2002), esse processo ocorre devido ao *Princípio de Licenciamento Prosódico*, exigindo que toda unidade linguística esteja associada a uma unidade prosódica hierarquicamente superior, transformando a consoante da posição de coda, também chamada de consoante perdida, no ataque da sílaba remanescente, configurando, dessa forma, o processo geral e contínuo de criação de sílabas abertas, como podemos observar nos esquemas baixos, a partir de exemplos extraídos da nossa amostra.

Figura 5 e 6 - Processos de ressilabificação



Na primeira, ocorre a ressilabificação "tradicional", ou seja, quando há a transposição do segmento em coda para o ataque e, já na segunda, há um processo inverso, em que o segmento do ataque silábico passa à coda. Isso ocorre devido ao apagamento dos elementos da rima, restando somente o segmento do ataque, e após ser

⁸ "Em qualquer sílaba, há um segmento que constitui um pico de sonoridade que é precedido e ou seguido por uma sequência de segmentos com valores de sonoridade que diminuem progressivamente".

aspirado é recolocado como coda da sílaba anterior, por não termos, no PB, sílabas formadas somente por consoantes.

c) Tipo de sílaba

Selecionamos a variável tipo de sílaba, pois já verificamos em outros trabalhos, como em Brescancinni (2005), que o fato de uma sílaba ser livre ou travada pode influenciar a debucalização dos segmentos constitutivos.

Quanto ao tipo de sílaba, como citado em Hooper, há uma fraqueza inerente na coda e isso, conseqüentemente, gera o enfraquecimento do segmento que a constitui. Para ilustrarmos isso, podemos recorrer aos nossos dados e aos resultados dos trabalhos citados anteriormente, em que raramente verificamos a ocorrência da fricativa laríngea no ataque, como em: sapato, engraçada, acontece entre outras. Por outro lado, quando a fricativa se encontra na coda, como em (3), (10), (12), (14), (16), (17), (19), (20), (22) e (23), há muito mais probabilidade e produtividade de processos de lenição, principalmente os das últimas fases, a aspiração e depois o desaparecimento.

Para os dados obtidos na nossa pesquisa, consideramos esse condicionamento relevante somente para a palatal surda, pois, entre as fricativas analisadas, ela é a que melhor se apresenta em posição pós-vocálica, respeitando, portanto, as condições da *boa silabação*.

d) *Status* morfológico do segmento

Um outro condicionante que julgamos ser importante para a amostra, refere-se ao status morfológico do segmento. Embora esta seja uma pesquisa de cunho fonético-fonológico, verificamos muitas ocorrências de aspiração em itens gramaticais, sobretudo na desinência do pretérito imperfeito do indicativo -ava e na do pretérito perfeito -stes. Contudo ao verificarmos as suas ocorrências, observamos que esses itens estariam sofrendo variação linguística por estarem relacionados à frequência de uso, sobretudo -stes, por ter se apresentado como marca linguística do informante em análise. Além disso, a aspiração deste item pode ser compreendida como uma escolha do falante com o objetivo de marcar sua identidade, pois a utilização da desinência da segunda pessoa do plural não é considerada usual na região norte.

e) Frequência do uso

Todo falante constrói ao longo de sua jornada de vida o seu próprio repertório lexical, baseado em suas vivências, ideologias e isso é demonstrado através da usualidade de determinados itens em detrimento de outros. Em concordância com a teoria da fonologia de uso, os processos fonológicos são assimilados pelos falantes através da frequência, porque ela permite a organização deles em graus de consciência, o que explica as diversas modificações e ressignificações que operamos na linguagem. Quando um falante tem a possibilidade de mudar estruturas linguísticas, isso dá a ele autonomia necessária para produzir e expandir os padrões preconizados, induzindo-o às variações linguísticas.

Segundo Benevides (2012), “itens com alta frequência de ocorrência têm força lexical, por isso, possuem resistência morfológica e são menos suscetíveis a mudanças por analogia. Em contrapartida, são mais propícios a sofrer processos fonológicos como redução e apagamentos.”

Em relação à nossa amostra, desde o início supomos a hipótese de que o processo de debucalização, apesar de possuir explicações produtivas através da análise dos constituintes silábicos marginais e contíguos, estaria ocorrendo em função do uso. Além disso, esta frequência estaria sendo potencializada através da influência de um falante através de suas redes sociais. Durante a observação das ocorrências, verificamos que, das 40 postagens e 25 comentários analisados, 90% deles havia pelo menos 1 palavra em que o /j/ era realizado como [h], sobretudo a conjunção *mas* e o advérbio de intensidade *mais*, além disso aproximadamente 40% das ocorrências com os derivados do verbo *ir e ver*, 10% com o advérbio *já* e 60% com os itens gramaticais *-ava-* e *-stes*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que, entre as condicionantes observadas, os contextos precedente e subsequente favoreceram a aspiração por serem condicionamentos provenientes de processos naturais embrionários. Entretanto, a aplicação dessas regras, apesar de produtivas, por si só, não são capazes de explicar todas as ocorrências dessa amostra, pois as fricativas realizaram-se tanto na forma aspirada, quanto em manutenção, o que nos levou a constatar que os itens estariam lexicalmente condicionados pela frequência do uso.

Além disso, a importância dessa condicionante tem se potencializado através dos conteúdos produzidos pelo informante principal, principalmente pelo uso recorrente desse fenômeno, não só na modalidade oral, mas também na escrita, fazendo com que seus seguidores também assimilem e apliquem a regra..

É importante deixar claro que essa pesquisa buscou abordar, preferencialmente, a questão fonético-fonológica atrelada às interações sociais proporcionadas pela Internet, mas isso não exclui a possibilidade da extensão para pesquisas futuras, sobretudo em relação à análise dos fatores sociais embutidos na perspectiva da Sociolinguística.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Aline de Lima. **Flutuação do acento em palavras produzidas por falantes nativos do português brasileiro**. In: **Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora**. Firenze: Firenze University Press, 2012.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4º edição. Porto Alegre, 2005 [1996].

BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia. **Fonologia e variação: recortes do Português brasileiro**. EDIPUCRS, 2002.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. **A aspiração da fricativa em posição de coda no dialeto florianopolitano – variação e teoria**. Porto Alegre: Organon v.18 n. 36 p. 93-99, 2004.

BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia. **Fonologia e variação: recortes do Português brasileiro**. EDIPUCRS, 2002.

COLLISCHONN, Gisela. BISOL, Leda. **Português do Sul do Brasil: Variação fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MENDONÇA, Clara Simone Ignácio de. **A sílaba em fonologia**. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/6165/5720>> Acesso em: 30/09/2016.

MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE A MONOTONGAÇÃO E O APAGAMENTO DO [R] NO ENSINO MÉDIO

Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva (UFAM)¹

RESUMO: O trabalho que ora apresentamos equivale a um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio: um estudo descritivo sobre Monotongação e Apagamento do [R]”, que se encontra em fase de acabamento. Nela, o objetivo precípuo é descrever a interferência da fala na escrita por meio dos processos de monotongação dos ditongos [ey] ~ [e], [ow] ~ [o] e do apagamento do [R]. O *corpus* do trabalho é constituído por textos escritos pelos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio do campus Manaus Zona Leste, instituição vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Neste artigo, trazemos uma amostra de análise de parte deste *corpus* coletado, que descreve a ocorrência dos fenômenos estudados entre os alunos participantes do referido estudo. Os resultados evidenciam que tal como na fala, estes alunos tendem a utilizar os fenômenos da monotongação, principalmente do ditongo [ow], e do apagamento do [r] também na escrita. A base de sustentação teórica da pesquisa concentra-se nas perspectivas sobre a relação fala e escrita, desenvolvidos por Marcuschi (2007), Fávero e Nobre (2011), Mollica (2003), Tasca (2002) entre outros, bem como nos pressupostos da Sociolinguística variacionista laboviana e da Fonética e Fonologia.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Monotongação; Apagamento do [R]

ABSTRACT: The current paper corresponds to a clipping of the master’s degree research titled “Interference of speech in the writing of high school students: a descriptive study on *Monophthongization* and Erasing process of [R]”, which is in the process of being finished. In it, the primary objective is to investigate the interference of speech in writing through the processes of *Monophthongization* of the diphthongs [ey] ~ [e], [ow] ~ [o] and the deletion of [R]. The research corpus consists of texts written by 1st, 2nd and 3rd grade students from the high school of Manaus Zona Leste Campus, an institution bounded to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM. In this article, we bring a sample of collected body analysis, which describes an occurrence of the phenomena studied among students. The results show that as in speech, these students tend to use the phenomena of *Monophthongization* and erasing of [r] also in writing. The theoretical basis of the paper focuses on the perspectives about relation of speaking and writing, developed by Marcuschi (2007), Fávero and Nobre (2011), Mollica (2003), Tasca (2002) Labov’s variationist sociolinguistics and Phonetics and Phonology.

KEYWORDS: Linguistic variation; *Monophthongization*; Deleting the [R]

INTRODUÇÃO

¹ socorroifam@yahoo.com.br

Fala e escrita são duas modalidades linguísticas que embora possuam características específicas, não constituem modalidades estanques e dicotômicas entre si. Em determinados contextos de uso linguístico, ambas podem estabelecer uma relação de complementaridade por meio da interferência mútua de uma sobre a outra. Deste modo, não faz sentido supervalorizar a escrita em detrimento da fala e nem superestimar esta desfavorecendo aquela, pois conforme Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15) “[...] ambas não estão em competição. Cada uma tem seu papel e sua história na sociedade”.

Entretanto, o que se observa no contexto dos estudos linguísticos e no ambiente escolar é que a escrita sempre ocupou um lugar de destaque em relação à fala. Por se caracterizar como um bem indispensável nas sociedades modernas, símbolo de educação, desenvolvimento e poder, a escrita foi obtendo relevância superior à fala, tornando-se mais prestigiada que esta. O resultado disto é que no sistema de ensino escolar, a linguagem oral é pouco trabalhada e muitas vezes, não é nem desenvolvida em sala de aula, afirmam Nobre e Fávero (2011, p. 02).

Outro aspecto negativo desta perspectiva no nosso entendimento é que se exclui do ensino de língua portuguesa as variedades linguísticas dominadas pelas classes sociais menos favorecidas, as características constitutivas de cada uma das modalidades linguísticas e ainda, na opinião de Baronas e Duarte (2014, p. 146), “[...] a idiossincrasia inerente a cada falante, pois cada um fala, age e escreve de acordo com o lugar que ocupa na sociedade e, também, em consideração à situação de uso da língua”.

Ao invés de se conceber a língua a partir da heterogeneidade que lhe é peculiar e, por conseguinte, a partir das suas múltiplas variações e usos, o ensino de língua portuguesa no Brasil, contrariando os postulados sociolinguísticos, centra-se quase que exclusivamente na escrita, impondo para os alunos a prescrição de regras gramaticais que eles sequer utilizam na produção de seus textos, cotidianamente. Na concepção das autoras supracitadas, a escrita, nesta perspectiva:

[...] tem sido usada como forma de legitimar a denominada “carência” linguística dos alunos, ignorando-se a complexa heterogeneidade dialetal brasileira e, também, a significativa interferência da oralidade na escrita, além da falta de comprometimento político para com a educação no Brasil (2014, p. 146).

Com base nestes pressupostos, pensamos ser relevante empreender estudos que abordem temas relacionados à variação linguística, especialmente os que tratam da interferência da fala na escrita, visto que o aluno quando chega à escola domina perfeitamente as normas do seu grupo social e conseqüentemente, as normas dialetais constitutivas da sua fala podem se refletir em seus textos escritos. A este respeito, advogam Baronas e Duarte (2014, p. 156) “[...] ninguém consegue escrever desvinculando-se da essência de seu ser, incluídas aí, sua história familiar e religiosa, sua identidade cultural e linguística, enfim, suas vivências de mundo”.

Portanto, cabe à escola ampliar o universo linguístico do aluno, partindo da variedade que ele tem domínio para aquela que ele ainda não domina, bem como promover um ensino de língua inclusivo, capaz de contribuir com a efetivação de uma pedagogia culturalmente sensível² (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

Os fenômenos da monotongação e do apagamento do [R]

Conforme Aragão (2000, p. 113), entende-se por monotongação a redução dos ditongos à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação completa. Este fenômeno tem sido estudado de diferentes formas, ora como uma variação fonética, de facilidade de articulação, ora como uma marca sociolinguística e dialetal. Por não sofrer nenhuma avaliação que o estigmatize, nem representar um “erro”, visto que não altera o sentido da palavra, o apagamento das semivogais [y] e [w] é bastante produtivo no português brasileiro oral, afirma Hora (2007).

Paiva (1996, p. 219), sobre este aspecto, afirma tratar-se de um processo fonético da larga extensão no português, tanto de um ponto de vista sincrônico quanto diacrônico. Segundo esta autora, diacronicamente a ocorrência do fenômeno da monotongação é atestada no português ao longo de toda a história desta língua, inclusive, no próprio latim vulgar já se evidenciava esta tendência.

² Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 118), uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores.

Aragão (2000), ao estudar esta temática, considerou o apagamento das semivogais [y] e [w] dos ditongos decrescentes como uma variante diastrática, já que ocorre em todas as regiões do Brasil, conforme constata as pesquisas sociolinguísticas voltadas para o estudo destes fenômenos. Para a referida autora, o processo de monotongação tem sua ocorrência condicionada, principalmente, pelo contexto fonológico seguinte. Neste sentido, Lopes (2002), Pereira (2004) e Bagno (2012) informam que o ditongo [ey] monotonga mais frequentemente diante de fricativas alvéolo-palatais [j], [ʃ] e tepe [ʎ], enquanto o ditongo [ow], no entanto, por ser considerado um fato generalizado pelos pesquisadores do português falado no Brasil, pode sofrer monotongação em qualquer contexto fonético (LOPES, 2002; COSTA, 2003; BAGNO, 2012). No entendimento de Paiva (1996, p. 222) o apagamento de [w] é muito mais geral e irrestrito que o apagamento de [y], embora nos dois casos haja características de mudança em progresso.

No âmbito da escrita, a ocorrência destes fenômenos também se dá de forma alternada. Conforme Mollica (2000, p. 73), o apagamento do “i” não é muito frequente, o que evidencia que o aluno consegue perceber que mesmo que o [y] não seja realizado na fala, o “i” deve ser representado na escrita. Já o apagamento do “u”, informa Tasca, 2002, p. 59) depende da familiaridade que o aluno tem com o vocábulo. De qualquer forma, ressalta Mollica (2000), quanto mais operado o processo na língua falada, tanto mais resistente é a aprendizagem das regras escritas.

No que se refere à monotongação do ditongo [ow], Paiva (1996) estabeleceu uma correlação entre as variáveis linguísticas (i) ponto e modo de articulação do segmento seguinte ao ditongo, (ii) extensão da palavra, (iii) tonicidade da sílaba em que o ditongo ocorre e (iv) estruturação interna da palavra (incidência do ditongo no radical ou no sufixo do vocábulo), e constatou que o apagamento de [w] ocorre independentemente de qualquer restrição, tendo por motivação somente a estrutura inteira do ditongo. Segundo ela a natureza fonética da vogal-base é o único fator que atua positivamente na supressão de ambas as semivogais.

Quanto ao apagamento do [R] final, Mollica (2003), afirma tratar-se de um fenômeno que acontece em todo o território nacional, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala, mas que não parece oferecer qualquer estigma social a quem o

utiliza oralmente. Esta autora também afirma que a ocorrência deste fenômeno tem se tornado cada vez mais frequente na escrita, o que leva a crer que o cancelamento da vibrante em posição final espelha uma mudança em curso na língua, cujo estágio confirma tendência forte ao seu cancelamento na fala e à recuperação mais difícil na escrita.

Para Callou e Leite (2010, p. 37), o apagamento do rótico tem hoje um uso irrestrito, não sendo privativo de mulheres ou de qualquer etnia, classe social ou nível de escolaridade. Isto talvez indique que este tipo de pronúncia não seja mais estigmatizado.

Em estudos que tratam do uso dos róticos no português do Brasil, Callou, Moraes e Leite (2013), entre outros observam que este fenômeno pode realizar-se como vibrante alveolar [r], tepe [r̥], vibrante velar/uvular [x], aspiração [h] ou zero [∅]. Desta forma, estes autores afirmam que:

A realização do R, determinada dialetalmente, vai de uma vibrante múltipla alveolar (rara em posição de coda) a um zero fonético (em posição final de vocábulo). Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. A sequência postulada seria $r \rightarrow R \rightarrow x \rightarrow h \rightarrow \emptyset$. (p. 176).

Ainda segundo os autores mencionados, as diferentes possibilidades de realização do /R/ expressas na cadeia anterior estão presentes e são encontradas em quase todos os dialetos, contudo com diferentes percentuais a depender da região de origem do falante. Por exemplo, as cidades de Salvador e Porto Alegre encontram-se em direções opostas, visto que a distribuição da regra de cancelamento do /R/ na cidade de Salvador é maior, enquanto na cidade de Porto Alegre há a preservação do segmento /R/. Dados sobre as cidades de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo apresentam um equilíbrio entre as duas tendências.

Na opinião de Oliveira (2001, p. 91), “[...] o apagamento do -r final de vocábulo altera a estrutura silábica, seja por meio de sua reestruturação ou por meio de sua simplificação e é condicionado por fatores linguísticos e sociais”. Os fatores linguísticos mais considerados no estudo desse fenômeno são: a extensão do vocábulo, o contexto precedente, o contexto subsequente, a tonicidade, a sonoridade, a classe morfológica, a

posição no vocábulo, entre outros, a depender do escopo de estudo. Entre os fatores extralinguísticos, externos, estão: idade, escolaridade, profissão, sexo/gênero e até gêneros textuais em caso de *corpus* escrito.

No entanto, vários estudos sobre o apagamento [R] apontam que a incidência maior do fenômeno ocorre na posição externa em final de vocábulo, é o caso dos trabalhos realizados por Oliveira (1999), Oliveira (2001), Mollica (2003) e Callou, Moraes & Leite (2013), entre outros. Mas, ainda há necessidade de se analisar mais profundamente este fenômeno na modalidade escrita.

Em se tratando desta modalidade linguística, Mollica afirma que quase todos os processos fonológicos variáveis vão aparecer refletidos nela, mas não simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado. Segundo seus postulados, “[...] fatores de ordem social influenciam também na quantidade de tais registros, especialmente os referentes ao perfil sociolinguístico do falante aprendiz da escrita” (2003, p. 23).

Além disto, a autora também observa uma equiparação dos fenômenos da monotongação do [ow] e do apagamento da vibrante pós-vocálica [R] em final de palavra nas modalidades falada e escrita. Este aspecto ela justifica afirmando que condicionamentos concorrem para a manutenção ou cancelamento dos travadores silábicos que atuam nas referidas modalidades. Na sua concepção, “[...] esses condicionamentos se enquadram na hipótese segundo a qual regras em mudança (na fala) são mais resistentes à recuperação de segmentos cancelados (na escrita) do que regras em variação estável” (2003, p. 26-27).

Complementando as palavras de Mollica, Pedrosa (2014, p. 59), informa que a diversidade linguística sempre se refletiu na escrita, mas o caráter assíncrono desta modalidade anula muitos fatores extralinguísticos que condicionam a variação linguística, dificultando, dessa forma, o entendimento entre quem escreve e quem lê. Assim, com o tempo, tornou-se necessária a escolha de uma forma como padrão de escrita, para que fosse possível anular a variação nesse meio e se permitisse a qualquer falante de qualquer variedade ler e entender o que está escrito. A escolha de qual variante adotar na escrita foi feita por meio de uma convenção ortográfica que, na concepção de Massini-Cagliari (2005), não pode ser recuperada porque esbarra em questões históricas que se perdem com o decorrer dos anos. Deste modo, o aspecto ortográfico assume a sua

função primeira de neutralizar os fenômenos variáveis na escrita, normatizando uma forma única para representar as variantes da fala.

O fenômeno da monotongação e do apagamento do [R] na escrita de alunos do ensino médio do IFAM - campus Manaus Zona Leste.

A análise aqui apresentada é uma amostra de parte do *corpus* coletado para a pesquisa de mestrado intitulada “Interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio: um estudo descritivo sobre Monotongação e Apagamento do [R]”, que se encontra em fase acabamento e cujo objetivo precípua é descrever a interferência da fala na escrita por meio dos processos de monotongação dos ditongos [ey] ~ [e], [ow] ~ [o] e do apagamento do [R]. O referido corpus está constituído por textos escritos pelos alunos da 1ª série do ensino médio do IFAM – Campus Manaus Zona Leste e perfazem um total de 46 (quarenta e seis) unidades. Os textos foram produzidos em sala de aula e versam sobre questões relacionadas à vida pessoal e acadêmica de tais alunos.

Selecionamos neste total 09 (nove) textos para fazermos esta análise. Nela, procuramos descrever e analisar o uso da monotongação dos ditongos decrescentes [ey], [ow] e apagamento do [R] na escrita dos alunos investigados, correlacionando o uso destes fenômenos com os contextos linguísticos em que foram produzidos.

Estes textos foram organizados, considerando os aspectos abaixo:

I - Seleção dos dados coletados no *corpus*, compatíveis com o objetivo do trabalho;

II - Classificação conforme o ambiente fonético-fonológico em que ocorrem os fenômenos em estudo. Exemplo: “... que eu queira curs[a] a faculdade”; “... ela termin[o] o ensino médio”; “... para mim pass[a] no IFAM foi difícil”; “ Minha mãe curs[o] até o 1º ano do fundamental”.

Na descrição dos textos usamos o numeral cardinal 1, para identificar a série estudada, a saber, 1ª série do ensino médio, vindo em seguida a ordem de seleção dos textos. Exemplo: 1.1; 1.2; 1.3, etc.. As linhas (L) do texto receberam numeração, para facilitar a identificação da localização dos fenômenos no texto.

Para a nossa análise, consideramos os seguintes critérios: a) extensão do vocábulo; b) tonicidade da sílaba em que ocorre o ditongo; c) estruturação interna da palavra (incidência do ditongo no radical ou no sufixo do vocábulo); d) classe gramatical em que ocorre o fenômeno, para os usos de Monotonga dos ditongos [ey] e [ow]. E para os usos de apagamento do [R], consideramos a posição pós-vocálica no interior e no final do vocábulo, bem como a classe gramatical em que o fenômeno ocorre.

A partir destes parâmetros, chegamos aos seguintes resultados:

➤ **Monotonga do ditongo decrescentes [ey] ~[e].**

Na amostra analisada abaixo, encontramos apenas um caso de monotonga do ditongo [ey] ~ [e]. Esta ocorrência se deu no texto 1.6, (L5) com a forma verbal **sei**. Ao escrever esta palavra, o aluno monotonga o ditongo decrescente [ey] e o grafa com o apagamento do “i”. Mas este é um caso isolado em relação aos demais trechos analisados. Na maior parte em que o ditongo decrescente [ey] aparece, não há ocorrência de monotonga na escrita. Este fato se coaduna com a conclusão de Mollica (2000, p. 73), quando afirma que o apagamento do “i” não é muito frequente, o que evidencia que o aluno consegue perceber que mesmo que o [y] não seja realizado na fala, o “i” deve ser representado na escrita. Observemos os trechos transcritos:

1.4 –

- L (2) “ ... nunca viajei ou morei em outro estado...”
- L (3) “ ... nem nunca me mudei...”
- L (5) “ ... me acostumei mal, odeio mudanças.
- L (16) “ ... são difíceis os livros que não leio por completo.”
- L (28) “ ... sou bastante tímida e muito verdadeira ...”

1.6 –

- L (2) “ ... sempre morei aqui desde que nasce...”
- L (5) “ ... não se o gral de escolaridade dos meus pais...”
- L (6) “ ... não tenho abitos de leitura...”
- L (7/8) “... as únicas coisas que leio são os textos mau escritos no facebook...”

1.12 –

-
- L(1) “ Bom, primeiramente eu sou de Manaus ...”
 - L (2) “... eu mudei pro Careiro Castanho por problemas persuais...”

sílaba em que ocorre o ditongo; iii) estruturação interna da palavra (incidência do ditongo no radical ou no sufixo do vocábulo); iv) classe gramatical em que ocorre o fenômeno, se

mostraram determinantes para ocorrência da monotongação nos trechos analisados. Vejamos o quadro a seguir:

1.5 – L (5) “ ... minha mãe é manauara ela termin <u>o</u> o ensino médio...” L (8) “ ... falando sobre meu pai ele é borbense e termin <u>o</u> o ensino médio...”
1.8 – L (4) “ ... T <u>o</u> aqui por minha mãe . L (6) “ ... v <u>o</u> fazer uma faculdade e cuida da minha mãe como ela sempre cuid <u>o</u> de mim.”
1.10 – L (3) “ ... Meu pai nasceu em jutai e mor <u>o</u> la muito tempo ...” L (6) “ ... meu pai não estud <u>o</u> muito nem minha mãe. Ela só cus <u>o</u> o ensino fundamental.” L (9) “ ... quero termina o ensino medio e v <u>o</u> fazer <u>o</u> tro concuso...”

Nenhum critério estabelecido teve peso maior que o outro. Se observarmos os trechos analisados, poderemos perceber a ocorrência do fenômeno tanto nas palavras com um número maior de sílabas, como é o caso dos vocábulos estud[o], termin[o], cuid[o], quanto nas palavras com uma quantidade menor de sílabas, como como [o]tro, v[o] e [to]. Observamos também que em todas as sílabas onde há a ocorrência do fenômeno são sílabas tônicas - estu[do], termi[no], [cui]do, [o]tro, cur[so].

Em relação à estruturação interna da palavra podemos verificar que a monotongação de [ow] encontra-se localizada tanto no radical [otr]o quanto nas desinências verbais, termin[o], estud[o], cuid[o], embora neste último contexto haja uma prevalência maior de ocorrências. Acreditamos que este resultado seja consequência de haver, no trecho em análise, um número maior de verbos.

Estes resultados sugerem que o ditongo [ow] parece perder a semivogal diante de qualquer contexto linguístico como afirmam Câmara Jr. (1973), Paiva (1996), Gonçalves (1997), entre outros. Neste sentido, os estudos de Cabreira (1996), demonstram que a monotongação [ow] ~ [o] é favorecida por todos os fatores, sendo a taxa de variação quase nula, o que levou o autor a declarar que os resultados poderiam estar indicando a existência de um processo de mudança quase consumado.

Entretanto, Gonçalves (1997) pondera que a redução do ditongo [ow] ~ [o] não atinge todo o léxico de forma regular e sistemática, pois podemos constatar a resistência da semivogal [w] na formas em que a lateral alveolar se vocaliza como em ‘gol’ [gow], ‘soltar’ [sowtar], nos nomes próprios (Moura, Fontoura, etc.) e em situações que exigem formalidade. Em sintonia com Gonçalves, Quednau e Amaral (1997) postulam que a monotongação desse ditongo pode ser considerada uma regra variável, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos específicos. Contudo, afirma Tasca (2002, p. 27), “[...] o fato é que a alternância [ow] ~[o] – ao menos em certos contextos – é amplamente constatada”.

Em se tratando do fator classe gramatical podemos perceber que o verbo foi a classe de palavra que mais favoreceu o apagamento da semivogal [w]. Talvez isto tenha ocorrido porque o corpus selecionado para esta amostra de análise apresente um baixo número de palavras pertencentes a outras classes gramaticais com ditongos constituídos pela semivogal [w].

➤ **O apagamento do [R]**

Observemos os excertos no quadro abaixo:

1.12 – L (9) “ ... minha mãe ela é alcilia <u>a</u> de cozinha.....” L (10) “ ... ela passo por muita coisa para me cria <u>a</u> ...” L (15) “ ... meu padrasto começo a ajuda <u>a</u> minha mãe a me cria <u>a</u> ...” L (17) “ ... tive que sai <u>i</u> da casa que morava e fumos mora <u>a</u> em outra casa.”
1.15 – L (16/17) “ ... Para o futuro eu planejo me forma <u>a</u> em zootecnia e me casa <u>a</u> so depois que eu termina <u>a</u> a faculdade .
1.17 – L (12) “ ... Quando não esto na escola gosto de fica <u>a</u> no meu quarto assistindo programas que mostra como se maquia <u>a</u> , faze <u>e</u> penteados no cabelo...”

Verificando como foram escritas as palavras auxiliar ~ alcilia, criar ~ cria, ajudar ~ ajuda, sair ~ sai, morar ~ mora, formar ~ forma, casar ~ casa, terminar ~ termina, ficar ~ fica, maquiar ~ maquia e fazer ~faze, percebemos que todas elas apresentam o apagamento do [R]. Considerando os critérios estabelecidos para a análise deste

fenômeno - posição pós-vocálica no interior e no final do vocábulo e classe gramatical percebemos que:

Fonologicamente, o contexto mais propício para a ocorrência do fenômeno foi a posição pós-vocálica no final do vocábulo. Sobre este aspecto, Mollica (2003, p. 33), afirma que tal fato é um reflexo da fala, pois o cancelamento da vibrante na língua oral incide prioritariamente na posição final das palavras. Esta autora afirma também que existe uma equiparação muito grande entre fala e escrita nas vibrantes, o que influencia para que o problema ortográfico na escola se concentre com maior ênfase nos casos de posição final, pois segundo ela, é nesse contexto que a mudança na fala apresenta-se avançada. Nas palavras da autora, “[...] tudo leva a crer que o cancelamento da vibrante em posição final espelha uma mudança em curso na língua, cujo estágio confirma tendência forte ao seu cancelamento na fala e à recuperação mais difícil na escrita”.

Quanto ao fator classe gramatical, observamos como elemento favorecedor do apagamento do -r a classe dos verbos; das onze palavras que apresentam o apagamento da vibrante, dez são verbos (criar ~ cria, ajudar ~ ajuda, sair ~ sai, morar ~ mora, formar ~ forma, casar ~ casa, terminar ~ termina, ficar ~ fica, maquiar ~ maquia, fazer ~faze) e apenas uma é substantivo (auxiliar ~ alcilia). Neste grupo de palavras, há um destaque para os verbos no infinitivo como maiores favorecedores para a ocorrência do fenômeno. Segundo Mollica (2003), as formas verbais infinitivas são as que mais propiciam o cancelamento da vibrante na fala e conseqüentemente é menos representado ortograficamente. Na sua concepção, isto reafirma a influência da fala na escrita e confirma o efeito paralelo desta variável, assim como de outras, nas modalidades falada e escrita do português.

Conclusão

Após a análise realizada nesta amostra, pudemos observar que o uso da monotongação do ditongo [ey] não é um fenômeno comum na escrita dos alunos pesquisados. Tal como atesta Mollica (2000, p. 73), o aluno, ao utilizar este ditongo, consegue perceber a diferença entre fala e escrita.

Entretanto, no que se refere ao uso da monotongação do ditongo [ow] e do apagamento do [R], o índice de ocorrências foi mais acentuado, evidenciando um certo desconhecimento acerca das regras básicas da escrita. Sobre este aspecto Votre (2003), informa que o fator familiaridade com as palavras está intimamente relacionado ao sucesso da escrita. Já Mollica (2003) observa que “[...] regras em mudança na fala são mais resistentes à recuperação de segmentos cancelados na escrita do que regras em variação estável”, e neste caso, quanto mais o falante cancela na fala os segmentos, mais dificuldade ele encontrará para registrá-los na escrita.

Portanto, ao completar esta amostra de análise, onde utilizamos um *corpus* que reflete o uso linguístico real de nossos alunos do ensino médio, concluímos que a escrita de tais alunos ainda carrega em si traços próprios da oralidade. Isto de certo modo aparenta uma relação de complementaridade entre ambas as modalidades linguísticas e vem se coadunar com o que afirma Marcuschi (2010, 2007): entre fala e escrita existem muito mais semelhanças que diferenças.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Ditongação X Monotongação no falar de Fortaleza**. Revista Graphos, Vol. 5, n. 1. Dez/2000. p. 109-120.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BARONAS, Joyce Elaine de Almeida; DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **Interferências da oralidade na produção escrita de acadêmicos de letras**. Signum: estudos da linguagem, Londrina, n. 17/2, p. 144-165, dez. 2014.
- BORTONI RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOTELHO, José Mário. **A natureza das modalidades oral e escrita**. Cadernos do CNLF, V. IX, n. 03 tomo 2 – Filologia, linguística e ensino. Rio de Janeiro: Ci-FEFIL, 2005.
- CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Como falam os brasileiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COSTA, Cristine Ferreira. **Fonologia lexical e controvérsia neogramática: análise das regras de monotongação de /ow/ e vocalização de // no PB**. Dissertação (Mestrado em linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

BARONAS, Joyce Elaine de Almeida; DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **Interferências da oralidade na produção escrita de acadêmicos de letras**. Signum: estudos da linguagem, Londrina, n. 17/2, p. 144-165, dez. 2014.

BORTONI RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOTELHO, José Mário. **A natureza das modalidades oral e escrita**. Cadernos do CNLF, V. IX, n. 03 tomo 2 – Filologia, linguística e ensino. Rio de Janeiro: Ci-FEFIL, 2005.

HORA, Dermeval da. A monotongação na escrita: reflexo da fala? In: **Actas I del X Simposio internacional de comunicación social**. Santiago de Cuba. Centro de Linguística Aplicada, vol. 1, p. 127-131, 2007. Disponível em: <<http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?simposios=x&actas=1>>

LOPES, Raquel. **A realização variável dos ditongos /ow/ e /ey no português falado em Altamira/Pará**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Pará. Belém, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das letras, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. 2. ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

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

NOBRE, Lucélia Lopes; FÁVERO, Teresinha Oliveira. **Influência da linguagem oral na escrita**. Lume – Repositório Digital. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/60697>. Acesso em 10/10/2016.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador**. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999.

OLIVEIRA, Marilucia Barros de. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na**

fala de Itaituba. Dissertação (Mestrado em Letras). – Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Pará. Belém: Pará, 2001.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. Supressão das semivogais dos ditongos decrescentes. In: SILVA, Gisele Machline de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1996.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de; GOMES, Christina Abreu (Orgs.). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.

PEREIRA, Gerusa. **Monotongação dos ditongos [aj], [ej], [ow] no português falado em Tubarão (SC): estudo de casos.** Dissertação (Mestrado) Unisul. Tubarão, 2004.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecilia (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.

ENTOÇÃO DAS FRASES DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS TOTAIS: RESULTADO DA PESQUISA EM MAUÉS-AM

Suzana do Espírito Santo Barros (UNIFAP)¹

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o comportamento entonacional dos falantes da cidade de Maués, no Amazonas. Trata-se de um estudo vinculado ao projeto AMPER, que busca descrever a prosódia das línguas românicas e, para isso, utiliza um corpus de sentenças declarativas e interrogativas totais. As sentenças do corpus podem ter 10, 13 e 14 vogais, sendo que os dois últimos tipos apresentam sintagma com extensão adjetival ou preposicionado, respectivamente, à direita do verbo, como em “O pássaro gosta do bisavô bêbado” ou “O pássaro gosta do Renato de Veneza”. No total, trabalhamos com um corpus de 396 frases, nas quais foram observados o pré-núcleo e o núcleo entonacionais, separadamente. Descrevemos, para essas regiões de acento, as configurações melódicas da frequência fundamental, duração e intensidade, a fim de identificarmos a característica prosódica das frases. Os dados são representados em gráficos gerados automaticamente com o auxílio de sripts e etiquetas manuais através do software Praat.

PALAVRAS-CHAVE: Prosódia; Entoção; AMPER.

ABSTRACT: This study aims to analyze the behavior of speakers of intonation city Maués at Amazon. This is a study linked to AMPER project, which seeks to describe the prosody of the Romance languages and, therefore, uses a corpus of declarative and interrogative sentences total. The sentences of the corpus may have 10, 13 and 14 members, of which the last two feature types with adjectival or prepositional phrase extension, respectively, to the right of the verb, as in "The bird likes the drunk grandfather" or "The bird likes Renato Venice ". Overall, work with a corpus of 396 sentences in which the pre-core and intonational separately core were observed. We describe, for these regions accent, melodic settings of the fundamental frequency, duration and intensity in order to identify the prosodic feature of sentences. The data are graphed automatically generated with the help of manuals and sripts etiquetas through the Praat software.

KEYWORDS: Prosody; Intonation; AMPER.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, compilamos os principais resultados de uma pesquisa na área da prosódia desenvolvida na cidade de Maués, situada no estado do Amazonas. Nossos dados e resultados contribuem para constituição do atlas prosódico das línguas

¹ Graduada em Letras pela UFPA, mestrado em Letras pela UFAM. Atualmente é professora do curso de Letras na Universidade Federal do Amapá. E-mail: suzana@unifap.br

românicas, gerenciado pelo projeto ATLAS MULTIMÉDIA PROSODIQUE DE L'ESPACE ROMAN (AMPER)².

A partir das orientações teóricas e metodológicas desse projeto, foram entrevistados seis informantes nascidos e que nunca saíram por mais de um ano da cidade supracitada. Para tanto, cada um gravou sessenta e seis frases declarativas e interrogativas totais, repetidas seis vezes a fim de que selecionássemos apenas três sequências da mesma frase, considerando a qualidade sonora da gravação. Com isso, obtivemos um corpus com 198 sinais sonoros para cada um dos seis informantes.

Nossas análises fundamentam-se nos pressupostos da prosódia, conceituada por Cunha (2000), Madureira (1999) e Moraes (1998) como uma subárea da fonética e da fonologia cujo objetivo de estudo é composto por três elementos, a saber: duração, intensidade e altura melódica que compõem a fala em termos musicais.

Sobre esses elementos é que nossas análises e resultados recaem. Para demonstrar tais resultados, iniciamos esse texto com a contextualização do local da pesquisa, em seguida, apresentamos o projeto com o qual o estudo é vinculado.

SOBRE A COMUNIDADE DE FALA: A CIDADE DE MAUÉS, NO AMAZONAS

A pesquisa foi constituída por amostras da variedade dialetal dos falantes da cidade de Maués, localizada na margem direita do rio Maué-Açu, fundada em 1798 por Luiz Pereira e José Rodrigues Preto. A cidade fica a 268 km em linha reta e 356 via fluvial da capital Manaus e está situada na mesorregião do centro amazonense e microrregião de Parintins. De acordo com dados do IBGE/2010, sua população chega a 52.236 habitantes sendo a oitava mais populosa do estado. Limita-se ao sul com o município de Apuí, a Oeste com Borba, Nova Olinda do Norte e Itacoatiara, ao norte com Urucurituba, Boa Vista do Ramos e Barrerinha a leste com o Pará e seus municípios de Juruti, Aveiro, Jacareacanga e Itaituba.

De acordo com Mello (1967) seu primitivo nome foi Luséia, originado dos prenomes dos fundadores, que se uniram em prol do pequeno sítio, até a sua denominação: Luiz

² Para informações mais específicas acessar o site do projeto AMPER- <http://pfonetica.web.ua.pt/>

Pereira da Cruz deu a primeira sílaba do seu nome e José Rodrigues Pêtro a última. O autor explica ainda que:

Iniciado em pleno meado da capitania da capitania do São José do Rio Negro. O núcleo progrediu satisfatoriamente, merecendo ser elevado à Missão com o nome de Maués, recordando os índios que habitavam a localidade, constituídos em aldeias. [...] Instalada a província do Amazonas, em setembro de 1852, o Deputado Dr. Marcos Antônio Rodrigues de Souza, presidente da assembléia legislativa, apesentou um projeto, em sessão de 5 de novembro de 1853, elevando a vila de Maués à categoria de cidade, com a denominação de **São Marcos de Mundurucucami**. (MELLO, 1967, p. 85)

Quanto ao nome dado na aquisição do *status* de cidade, percebe-se uma formação com nome de origem portuguesa e com nome de origem indígena. A palavra *Mundurucu* reporta a grande nação indígena que denomina a região onde está situada a cidade de Maués, e *cami* que em nheengatu significa seio, peito. Assim, teríamos como significado São Marcos do Peito dos Mundurucus ou ainda cidade de São Marcos Querida dos Mundurucus.

SOBRE O PROJETO AMPER: Contextualização e orientações metodológicas

O projeto ATLAS MULTIMÉDIA PROSODIQUE DE L'ESPACE ROMAN (AMPER) surge na universidade Sthendal- Grenoble III, na França, em 2001, com o escopo de investigar as variedades faladas no espaço dialetal românico do ponto de vista prosódico, explorando a entoação das frases declarativas e interrogativas, tendo, assim, enfoque fonético-fonológico e implicações no âmbito sociolinguístico e dialetológico.

É um projeto do qual participam diversos países da Europa, como Itália, Portugal, Romênia, Espanha, França e da América latina como Chile, Argentina, Cuba, Brasil, Venezuela com o propósito de investigar as línguas de origem românica. Assim, há trabalhos com o italiano, o francês, o castelhano, o galego, as variedades do português europeu e brasileiro, entre outros. Vários estudos já foram feitos, como o mapeamento da variedade do sul da Itália (Salento), o Franco-Provençal (Vallé dG'Aoste), Aragonês

(Bielsa), Castelhana (Madri). Há estudos sendo realizados em Galiza, Catalunha, Occitânia, Langue d’Oil, Toscana, Sicília. (MOUTINHO e COIMBRA, 2000).

Dessa maneira, o Projeto AMPER objetiva coletar dados que permitam estudos comparativos entre diferentes variedades de línguas de origem românica. Para isso, os corpora usados em cada país devem seguir estruturas sintáticas comuns ou próximas, com inserção de vocábulos que tenham o mesmo tipo acentual, com sequências segmentais próximas, sendo produzidas por meio da memorização e repetição. A estratégia de análise instrumental deve ser a mesma, com base na segmentação de vogais e partindo do mesmo tipo de medida: Frequência fundamental, duração e intensidade (MOUTINHO e COIMBRA, 2001).

Para a realização da constituição e análise do corpus, o projeto AMPER apresenta uma organização metodológica comum a todos os projetos a ele associado. Assim, nesse estudo foram utilizadas 66 frases nas modalidades declarativas e interrogativas do tipo Questão Total (QT), previamente definidas a fim de seguirem as mesmas restrições sintáticas e fonéticas para que seja possível manter o mesmo padrão para todos os corpora coletados nas variedades investigadas pelo projeto internacional. Desse modo tem-se: **Restrição fonética** em que foram selecionados vocábulos representativos das três pautas acentuais do português em diferentes posições frásicas, os quais constituem os vocábulos oxítonos (bisavô, nadador e Salvador), os paroxítonos (Renato, pateta e Veneza) e os proparoxítonos (pássaro, bêbado e Mônaco) e um único verbo: gostar; **Restrição sintática** em que frases são organizadas em Sujeito+verbo+complemento, com suas expansões com inclusão de Sintagmas Adjetivais e Preposicionados.

Desse modo, os informantes tiveram contato apenas com a representação visual da frase, como é ilustrado na figura 1.

Figura 1- Representação visual da frase “o Renato nadador gosta do pássaro”, nas modalidades entoacionais declarativa e interrogativa.



Fonte: Moraes e Abraçado (2005)

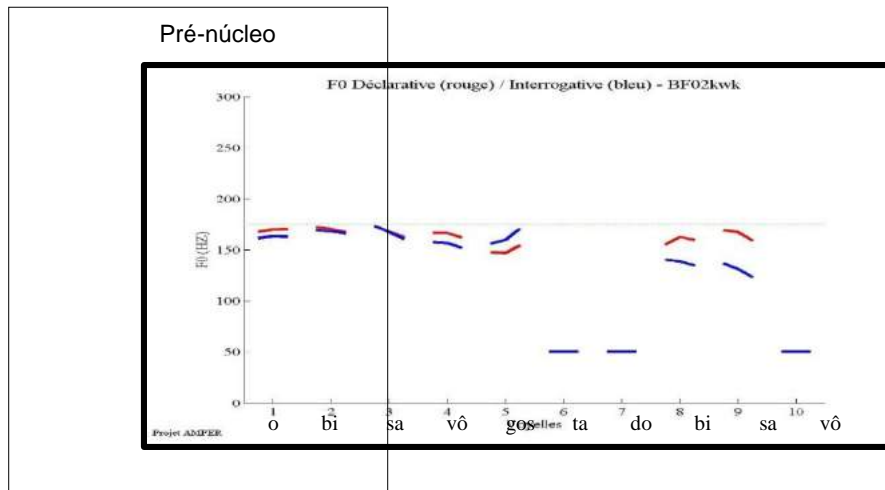
Cada informante gravou cada frase do corpus seis vezes para que as três melhores gravações fossem selecionadas. Com isso, a segmentação foi feita, em 198 sinais sonoros que foram enviados para o *script praat*, criado para o projeto AMPER. Após esse tratamento, geram-se os gráficos no programa Matlab para, a partir desses, construir a descrição e análise dos dados.

RESULTADOS OBTIDOS NA VARIEDADE FALADA EM MAUÉS

Analisamos as curvas da Frequência Fundamental (f_0), que é medida em Hertz, entendida como a menor frequência de ressonância de um corpo. Cada corpo vibratório tem sua frequência de vibração específica que é determinada pelas qualidades do mesmo. Essa característica da voz humana é produzida pela abertura e fechamento das pregas vocais, localizadas na laringe, que causam variações na pressão do ar. Assim, o correlato fisiológico da frequência fundamental é o número de vibrações (o abrir e fechar) das pregas vocais e o correlato perceptual, o *pich*. (MADUREIRA, 1999).

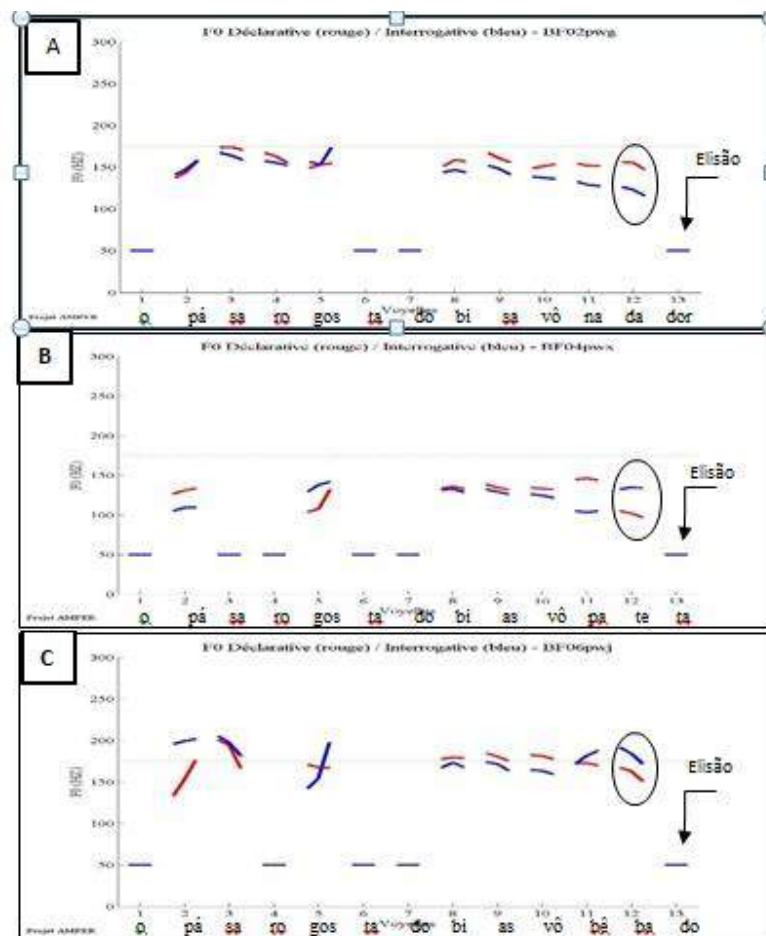
Analisamos a região nuclear e pré-nuclear das curvas melódicas representativas das frases. No que respeita à região de pré-núcleo, os resultados não foram muito expressivos, pois a entoação das frases declarativas não contrastaram significativamente com as curvas das frases interrogativas, como ilustra o resultado na figura, a seguir.

Figura 2 - Curva de f_0 com destaque nas curvas da palavra oxítone na posição de pré-núcleo da frase: “O **bisavô** gosta do bisavô” na modalidade declarativa (vermelho) e interrogativa (azul)



Na região nuclear, os resultados foram mais expressivos. Notamos que as curvas de f_0 das frases declarativas ganharam contornos melódicos distintos das frases interrogativas, na maioria dos gráficos de frequência fundamental, conforme mostra a compilação de dados, na figura seguinte.

Figura 3 - Histogramas de f_0 nos sintagmas com extensão com destaque nas pautas acentuais a) oxítônica: frase “O pássaro gosta do bisavô **nadador**” b) paroxítônica: frase “O pássaro gosta do bisavô **pateta**” e c) proparoxítônica: frase “O pássaro gosta do bisavô **bêbado**”



Os resultados mencionados acima mostram os enunciados com extensão e os vocábulos nas três pautas acentuais em análise (nadador, pateta, bêbado) na posição nuclear. Assim, notamos que nos três gráficos são desenhados contornos melódicos distintos nas posições que antecedem a vogal final. Na frase A, “O pássaro gosta do bisavô nadador”, a curva de f_0 da declarativa é mais elevada em relação à interrogativa, no vocábulo oxítono “nadador”, com pico de 153 Hz na sílaba pré-tônica, enquanto que a interrogativa atinge um pico de 128 Hz nessa posição.

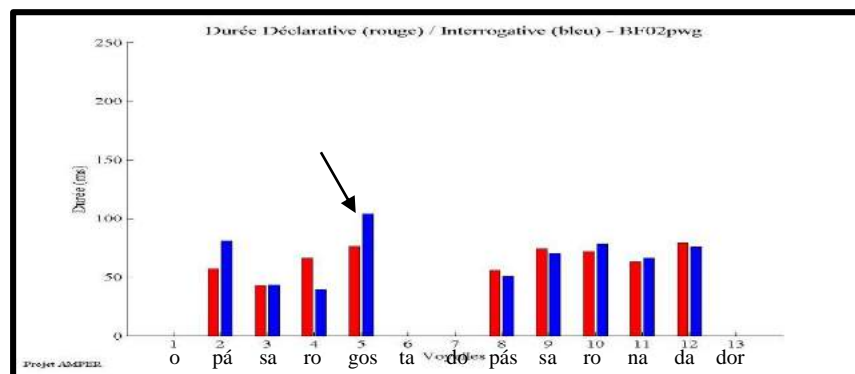
No gráfico B, a configuração melódica da frase “O pássaro gosta do bisavô pateta”, o vocábulo paroxítono na região nuclear apresenta uma acentuada subida da sílaba pré-tônica e posterior queda na sílaba tônica, assim, ocorre um pico de 157 Hz e uma diminuição de frequência de 32 Hz da pré-tônica para a tônica. Na frase interrogativa, o movimento é distinto, pois há um contorno descendente até a vogal da posição 11 e

posterior subida na vogal 12. A sílaba pré-tonica registra um pico de 120 Hz e a tônica de 138 Hz, com isso registra-se uma subida de 18 Hz até a vogal 12.

A configuração do vocábulo proparoxítono “bêbado”, na frase com extensão, na frase interrogativa ocorre um movimento de subida da sílaba tônica e leve descida na pós-tônica, enquanto que na declarativa o movimento é de continuo declínio, onde a frequência diminui 32 Hz, enquanto que na interrogativa a sílaba tônica atinge um pico de 183 Hz.

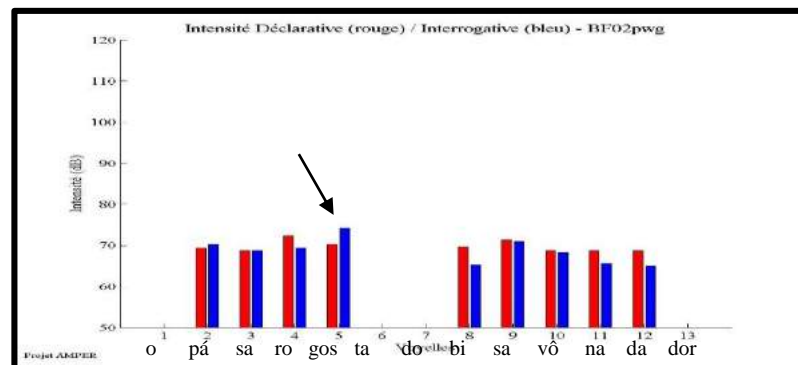
Quanto à duração, medida em milissegundos, conceituada como a extensão de um som em certo tempo estritamente vinculada à velocidade da fala e à qualidade (característica dos traços) do segmento sonoro, concluímos que a elevação de energia ocorre com mais evidência na vogal da sílaba tônica do verbo, onde a declarativa apresenta menor duração em relação à interrogativa, atingindo a faixa de 100 milissegundos, como se verifica na figura, a seguir.

Figura 4 - Valores médios da duração do sintagma nominal com extensão: “O pássaro gosta do bisavô **nadador**”



O último parâmetro prosódico analisado diz respeito à intensidade. Segundo Mira Mateus (2004), a intensidade, medida em decibéis, advém da amplitude da onda sonora. Quanto maior a amplitude de vibração das partículas de ar for, maior é a quantidade de energia transportada por estas e maior é a sensação auditiva de intensidade do som. A figura a seguir ilustra o resultado obtido quanto a medida de intensidade.

Figura 5 - Valores médios da intensidade do sintagma nominal com extensão – O pássaro gosta do bisavô nadador - nas modalidades declarativa (vermelho) e interrogativa (azul),



A figura mostra que a medida de intensidade da frase interrogativa é mais elevada do que a declarativa em um ponto específico do enunciado, na tônica do verbo, no entanto, ao observar o núcleo do sintagma notamos que a declarativa, nas sílabas pré-tônicas (nadador), apresenta medida superior à interrogativa.

Com isso, frisamos que a medida de intensidade é um parâmetro importante, mas não suficiente para atestar os pontos, em que as modalidades declarativa e interrogativa se distinguem, sendo, dessa forma, parâmetro que auxilia para tal tarefa, sendo “reforço” em conjunto com os parâmetros de frequência fundamental e duração.

CONCLUSÃO

Os resultados voltados para a variedade linguística prosódica falada em Maués, no Amazonas, mostraram que as características que chamaram atenção, reveladas nos parâmetros de análise utilizados, é o contraste entoacional entre as frases declarativas e interrogativas na região nuclear. Neste ponto da frase, ocorre constantemente o fenômeno da elisão da vogal final da sentença, o que denota o fato de que os falantes tendem a diminuir drasticamente a frequência sonora nessa posição, a ponto de não ser permitido o registro de f_0 pelos programas de análise acústica utilizados no tratamento dos dados desse trabalho. Dessa maneira, nossos dados apresentam aspectos distintos em relação ao padrão das interrogativas e declarativas totais, haja vista que o movimento de descendência e posterior ascendência até o final do enunciado, peculiar à frase interrogativa, e o movimento de ascendência e posterior descendência que marca a

declarativa, conforme atestam estudos de Moraes (2008) e Cunha (2000), não é concluído em função da elisão da vogal final. Além disso, a proeminência na posição verbal foi outro aspecto que denunciou a escolha prosódica dos falantes investigados.

REFERÊNCIAS

CUNHA, C. **Entoação regional do português do Brasil**. 2000. 308 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

MADUREIRA, S. **Entoação e síntese de fala: modelos e parâmetros**. In: SCARPA, E. **Estudos de prosódia**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MELLO, O. **Topônimos Amazonenses: nome das cidades amazonenses, sua origem e significação**. Série Torquato Tapajós, vol. XIII. Edição: Governo do Estado do Amazonas. Manaus, 1967.

MIRA MATEUS, M. H. **Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos**. O Ensino das Línguas e a Linguística. Encontro da APL e ESE de Setubal, 27 e 28 de Setembro de 2004.

MORAES, J. A. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, D. e DI CRISTO (eds.). **Intonation Systems: a survey of Twenty Languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998

_____. The Pitch Accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: Fourth Conference on Speech Prosody, 2008, Campinas. **Proceedings of the Speech Prosody**.

Campinas : Unicamp, 2008. p. 389-397.

MORAES, João A de; ABRAÇADO, Jussara. A **descrição prosódica do Português do Brasil no AMPER**. In: Géolinguistique, 2005. pp. 337-345.

MOUTINHO, L. de C; COIMBRA, Rosa Lída. **Para a construção de um Atlas prosódico multimídia das variedades românicas**. Revista da Universidade de Aveiro. Nº17. 2000. Pp. 111-118.

MOUTINHO, L. de C, COIMBRA, R. L., RUIVO, S. S. e BENDHIA, U. P.. **Atlas prosódico multimídia: curvas de uma trajetória**. Actas do XVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL. 2001. pp. 387-395.

A VARIEDADE LINGÜÍSTICA BELENENSE: UM ESTUDO PROSÓDICO COM BASE NO *CORPUS* AMPER-NORTE

Brayna Conceição dos Santos Cardoso (PPGL/UFGA)¹
Regina Célia Fernandes Cruz (UFGA/CNPQ)²

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de um estudo acústico sobre a variação prosódica dialetal do português falado em Belém do Pará. Trata-se de uma análise da entoação modal com base nos dados AMPER. Para constituir o corpus, 756 dados foram selecionados (7 frases x 3 acentos lexicais (oxítono, paroxítono, proparoxítono) x 2 modalidades entoacionais (declarativa neutra e interrogativa total) x 3 melhores repetições x 6 locutores nativos, estratificados em sexo e escolaridade). Os valores em Hz de F0 foram estilizados pelo software Prosogram, utilizaram-se valores de duração relativa das unidades V2V, em seguida a duração e a intensidade de cada locutor foram normalizadas em z-score. A análise dos dados comprova que, as variáveis sexo e escolaridade apresentam diferenças prosódicas determinantes no falar belenense. O movimento descendente de F0 para as sentenças declarativas e ascendente para as interrogativas característico da entoação modal ocorre no final do enunciado; o contorno final circunflexo previsto por Moraes (1998) para o PB é observado com relação à duração.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Acústica; Variedade Belenense; AMPER.

ABSTRACT: This paper presents results of an acoustic study on the dialectal prosodic variation of the Portuguese spoken in Belém of the Pará. It is an analysis of modal intonation based on AMPER data. In order to constitute the corpus, 756 data were selected (7 phrases x 3 lexical accents (oxyton, paroxitone, proparoxytone) x 2 intonational modalities (neutral declarative and total interrogative) x 3 best repetitions x 6 native speakers, stratified in sex and schooling). Hz of F0 were stylized by the Prosogram software, values of relative duration of V2V units were used, then the duration and intensity of each speaker were normalized in z-score. Data analysis shows that, gender and schooling variables present the descending movement of F0 for declarative sentences and ascending for the interrogatives characteristic of the modal intonation occurs at the end of the utterance, the circumflex final contour predicted by Moraes (1998) for PB is observed with respect to the duration.

KEYWORDS: Acoustic Analysis; Belenian Variety; AMPER.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: brayna.cardoso@gmail.com.

² Professora do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará e Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: regina@ufpa.br.

Introdução

O presente estudo analisa a variação prosódica dialetal do português falado em Belém do Pará. Trata-se de um trabalho de natureza prosódica, baseado nas premissas da Fonética Acústica, seguindo os moldes preconizados pelo Projeto AMPER.

O estudo analisa a variação entoacional de sentenças declarativas e interrogativas proferidas pelos participantes da pesquisa (6 falantes nativos de Belém), a fim de caracterizar o padrão físico da fala belenense, por meio dos parâmetros de frequência fundamental (F0), intensidade e duração.

Como forma de esboçar um panorama geral do que será exposto, este artigo é estruturado em quatro seções, nas quais são abordadas os seguintes conteúdos: a primeira seção apresenta o projeto AMPER e a sua trajetória de trabalho; a segunda seção abarca a revisão da literatura, tratando dos aspectos inerentes à Prosódia e a Fonética Acústica; a terceira seção descreve os percursos metodológicos da pesquisa, apresentando o contexto da pesquisa, a estratificação social dos participantes da pesquisa e o tratamento dos dados; a quarta seção apresenta a análise dos dados. As reflexões resultantes da pesquisa culminam nas considerações finais tecidas e, em seguida, apresentam-se as referências, que embasam o estudo realizado.

1 O Projeto AMPER

O projeto AMPER³, coordenado por Michel Contini, sediado na Universidade de Grenoble Alpes, foi criado com objetivo de estudar a organização prosódica das variedades linguísticas faladas no espaço dialetal românico.

A pesquisa inerente à variação prosódica do português é coordenada por Lurdes de Castro Moutinho, no Centro de Investigação de Línguas e Cultura da Universidade de Aveiro. O estudo da variação prosódica da língua portuguesa visa contribuir significativamente com o conhecimento dessa variedade e, também, a disponibilização de um *corpus* online, a fim de possibilitar futuras investigações em diversos níveis de análise linguística.

³ Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico.

No Brasil, várias universidades federais são colaboradoras do projeto AMPER-POR⁴, dentre elas, destaca-se a Universidade Federal do Pará, unidade que sedia o Projeto AMPER-Norte⁵, coordenado por Regina Célia Fernandes Cruz. O projeto AMPER-Norte tem investigado de forma intensiva a variação dialetal do português falado no norte do Brasil, especialmente no estado do Pará, em uma perspectiva prosódica. O AMPER-Norte é responsável por cinquenta por cento do volume de dados do português brasileiro já repassado ao projeto AMPER-POR, para compor a base de dados do Atlas Multimédia Prosódico do Português.

No sentido de viabilizar pesquisas dialetais comparáveis para todas as línguas românicas, o projeto adota uma mesma estratégia de inquérito, o mesmo procedimento de análise instrumental multiparamétrico, um questionário comum de base (QCB) composto de sentenças a serem produzidas em duas modalidades entoacionais (declarativa e interrogativa total). O *corpus* obtido pelo projeto AMPER não permite somente análise dialetal clássica, mas também análise sociolinguística graças as variáveis contempladas no projeto, a saber: idade, sexo e escolaridade.

O projeto AMPER possui também instrumentos de análise acústica e representação gráfica comuns a todas as línguas alvo do projeto e suas variedades. Para a análise acústica, o projeto AMPER dispõe de dois softwares: a) MatLab com scripts criado por Antonio Romano (1999); b) PRAAT com textgrid criado por Albert Rilliard (2008). Para a elaboração dos gráficos, Alexandre Vieira (UA) criou uma folha Excel como template (1999), o grupo da UFPA utiliza a Interface AMPER criada por Albert Rilliard (2008).

2 A Prosódia e a Fonética Acústica

O quadro teórico desta pesquisa concentra-se nos estudos inerentes a prosódia tomando como base a Fonética Acústica, com a utilização de dados sociolinguísticos induzidos. Tais ciências estudam a fala, procedendo ao seu recorte de acordo com os modelos teóricos e métodos de análises específicos adotados.

⁴ Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico da Língua Portuguesa.

⁵ Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico do Português do Norte do Brasil.

Para Barbosa; Madureira (2015), a análise acústica da fala pode ser feita tanto no eixo sintagmático quanto no eixo paradigmático, a pesquisa aqui empreendida insere-se no primeiro eixo, tratando da comparação de segmentos acústicos distintos de um enunciado, com vistas aos aspectos prosódicos.

Cabe à prosódia o estudo da coordenação da sequência dos gestos articulatórios ao longo dos enunciados. A prosódia molda a enunciação caracterizando o que se fala, o modo de falar dirigido intencionalmente ou não ao ouvinte.

Segundo Roach (2002), a prosódia é a adição de traços suprasegmentais da fala aos sons. Vários aspectos da fala, como entonação, melodia, ritmo, acento, podem ser investigados levando-se em conta os traços prosódicos. Estes traços são definidos em parâmetros acústicos de frequência fundamental (F0), intensidade e duração.

A frequência fundamental (F0) é relativa a vibração das pregas vocais, dependendo da espessura dessas pregas, quanto mais espessa, mais lenta a sua vibração. A unidade física da frequência é expressa em Hertz (Hz). Kent; Read (2015, p. 134) afirmam que a frequência fundamental é um “dos maiores padrões (períodos mais longos) [...] resultam de vibrações das pregas vocais e correspondem à frequência que percebemos como um tom vocal (pitch); à medida que esses padrões se tornam mais frequentes, o tom percebido aumenta”. A frequência fundamental é contributo primário para a sensação de altura (pitch), isto é, a sensação de que um som é mais ou menos grave ou mais ou menos agudo.

A intensidade depende da pressão de saída de ar dos pulmões, quanto maior a força expiratória, maior será a intensidade. A unidade física da intensidade é expressa em decibéis (dB). Barbosa; Madureira (2015, p. 57) atestam que “a intensidade sonora é proporcional ao quadrado da amplitude de pressão sonora [...] a relação entre elas é monotônica”. As medidas de intensidade e amplitude são diretamente proporcionais, quando uma medida aumenta ou diminui a outra também aumenta ou diminui. A variação da intensidade acústica demonstra quando um tom é mais suave ou mais forte, e a associa aos elementos de duração e variação melódica, marcando a saliência da sílaba tônica.

A duração refere-se ao tempo de articulação de um som ou enunciado, depende da duração os aspectos relacionados a velocidade da fala, a qualidade (característica dos

traços) do segmento de fala e de como se dá o encadeamento das unidades menores. A unidade física da duração é expressa em milissegundo (ms).

Barbosa; Madureira (2015, p. 69) tecem suas considerações acerca da duração demonstrando que “não é uma propriedade da onda, mas uma medida de tempo transcorrido entre dois eventos singulares que precisam estar, de alguma forma, ligados em nossa memória operacional para que percebamos a duração entre os eventos”. Nesse sentido, o arranjo do continuum da fala faz com que todos os elementos de duração se tornem variáveis, interagindo entre si e fazendo com que esse parâmetro seja tomado, preferencialmente, como um valor relativo.

As modalidades entoacionais são caracterizadas de acordo com o desenho da curva melódica apresentada nos enunciados. No que concerne as modalidades entoacionais, Ladd (1996) afirma que a entonação é uma forte marca de caracterização de uma variedade de fala, pois proporciona reconhecer a melodia de uma dada região, visto que o falante é sensibilizado primeiramente pelas nuances que apresenta a camada fônica do falar de seu interlocutor.

A utilização de dados sociolinguísticos é concernente a relação dos estudos entre língua e sociedade, pois como preconiza Calvet (2002:12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. O ser humano tem o poder de refletir e agir sobre o sistema da língua tanto de forma consciente como inconsciente, imprimindo as características socioculturais que permeiam a história de sua língua.

3 Metodologia da Pesquisa: o contexto da pesquisa, a estratificação social dos participantes da pesquisa e o tratamento dos dados

Este estudo tem o propósito de analisar a variação prosódica dialetal do português falado em Belém (PA), por meio dos parâmetros acústicos de F0, duração e intensidade, nas sentenças declarativas neutras e interrogativas totais, a fim de demonstrar o padrão entoacional que caracteriza a fala do belenense.

A estratificação social da pesquisa consiste na seleção de seis locutores, três locutores do sexo masculino e três locutores do sexo feminino, nativos de Belém (PA), com faixa etária acima de trinta anos e nível de escolaridade alto (ensino superior), médio

(ensino médio) e baixo (ensino fundamental). A estratificação social segue a metodologia empreendida no projeto AMPER, codificando os participantes da pesquisa do seguinte modo:

Quadro 1 – Codificação e estratificação social dos participantes da pesquisa

Localidade	Codificação	Sexo	Escolaridade	Faixa Etária
Belém	BE01	Masculino	Ensino Fundamental	acima de 30 anos
	BE02	Feminino	Ensino Fundamental	acima de 30 anos
	BE03	Masculino	Ensino Médio	acima de 30 anos
	BE04	Feminino	Ensino Médio	acima de 30 anos
	BE05	Masculino	Ensino Superior	acima de 30 anos
	BE06	Feminino	Ensino Superior	acima de 30 anos

A fim de uma observação mais detalhada, apresentamos o quadro com as 21 frases do *corpus* AMPER, produzidas nas modalidades entoacionais declarativa neutra e interrogativa total, componentes do questionário comum de base (QCB), principal instrumento para a composição do *corpus* de Belém (PA).

Quadro 2 – *Corpus* AMPER

Sintagma Final	Padrão Acentual Proparoxítono	Padrão Acentual Paroxítono	Padrão Acentual Oxítono
SN	O pássaro gosta do pássaro	O Renato gosta do Renato	O bisavô gosta do bisavô
SN	O Renato gosta do pássaro	O bisavô gosta do Renato	O Renato gosta do bisavô
SN	O bisavô gosta do pássaro	O pássaro gosta do Renato	O pássaro gosta do bisavô
AS	O bisavô gosta do pássaro bêbado	O pássaro gosta do bisavô pateta	O Renato gosta do bisavô nadador
AS	O Renato gosta do pássaro bêbado	O pássaro gosta do Renato pateta	O pássaro gosta do Renato nadador
AS	O pássaro gosta do bisavô bêbado	O Renato gosta do pássaro pateta	O Renato gosta do pássaro nadador
SP	O pássaro gosta do Renato de Mônaco	O pássaro gosta do Renato de Veneza	O pássaro gosta do Renato de Salvador

Dessa forma, para a coleta de dados foram aplicados os mesmos procedimentos metodológicos determinados pela coordenação geral do projeto AMPER, a saber: aplicação de um questionário comum de base (QCB) composto de 21 frases a serem produzidas em duas modalidades entoacionais (declarativa neutra e interrogativa total); indução da pronúncia dos 102 enunciados por meio de estímulos visuais para evitar

qualquer contato com a forma escrita das frases; repetição aleatória de 6 vezes de cada série de 102 enunciados; gravação realizada na casa do informante.

Uma vez concluído o trabalho de campo, procedemos ao tratamento dos dados obtidos que compreendeu seis etapas: i) codificação dos dados; ii) isolamento das repetições em arquivos de áudio individuais; iii) segmentação dos sinais de áudio no programa PRAAT; iv) aplicação do *script amper praat* para obtenção das medidas acústicas dos segmentos vocálicos; v) seleção das 3 melhores repetições; vi) aplicação da interface AMPER para obtenção das médias dos parâmetros físicos controlados - frequência fundamental (Hz), duração (ms) e intensidade (dB) - pelo projeto AMPER, considerando os valores das 3 melhores repetições.

Após a conclusão das seis etapas, procedemos a análise acústica multiparamétrica necessária e fundamental para dar conta dos fenômenos prosódicos. A interface AMPER criada por Albert Rilliard fornece uma análise acústica preliminar dos dados, considerando o comportamento dos três parâmetros físicos controlados na discriminação das modalidades alvo do projeto (declarativa neutra e interrogativa total).

Ao todo foram 756 dados analisados (21 frases x 2 modalidades x 3 melhores repetições x 6 participantes da pesquisa). Os valores de F0 das curvas entoacionais foram estilizados pelo programa Prosogram (Mertens, 2004), foram utilizados valores de duração relativa das unidades V2V (Barbosa, 2007), em seguida a duração e a intensidade de cada participante da pesquisa foram normalizadas em z-score (Campbell, 1992).

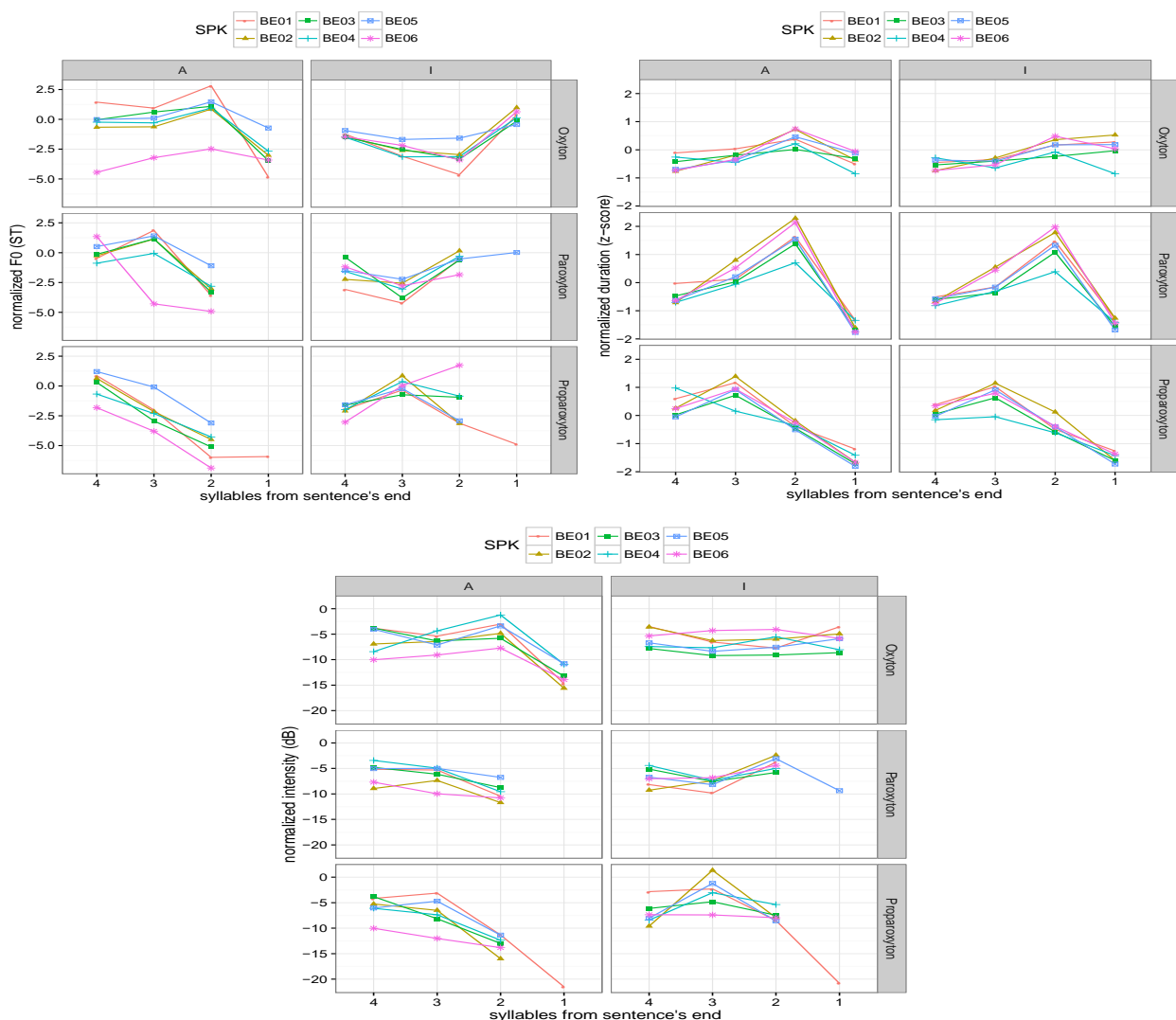
4 Análise dos Dados

Nesta seção apresentamos a análise dos dados tomando como base as pautas acentuais do português brasileiro - oxítônica, paroxítônica e proparoxítônica.

Demonstramos aqui os parâmetros físicos de F0, duração e intensidade, considerando as variáveis sexo e escolaridade. O objetivo desta análise incide sob a intenção de verificar se há diferenças e semelhanças entre as curvas melódicas das sílabas, em contexto final, de sentenças declarativas e interrogativas.

Os gráficos demonstram os parâmetros prosódicos de F0, duração e intensidade em relação aos falantes do sexo masculino e feminino. Como podemos observar na ilustração a seguir:

Figura 1 - F0, duração e intensidade em relação aos falantes do sexo masculino e feminino.



Legenda: Parâmetros de F0 (1º gráfico), parâmetros de duração (2º gráfico), parâmetros de intensidade (3º gráfico). Pauta acentual: oxítone (1ª linha), paroxítone (2ª linha), proparoxítone (3ª linha). Modalidade entoacional declarativa (coluna da esquerda), modalidade entoacional interrogativa (coluna da direita). Cada cor refere-se à um locutor.

De acordo com os resultados, a F0 é o parâmetro de maior relevância na distinção entre declarativas e interrogativas, apresentando movimentos significativos que ocorrem na sílaba tônica do último vocábulo das sentenças.

Nas sentenças, confirma-se o padrão de distinção melódica entre as modalidades entoacionais. A curva melódica apresenta movimento descendente para as sentenças declarativas e ascendente para as sentenças interrogativas. A localização do acento nos vocábulos representativos define a curvatura melódica. O cruzamento que acontece entre linhas melódicas na sílaba tônica cria um desenho em formato de pinça.

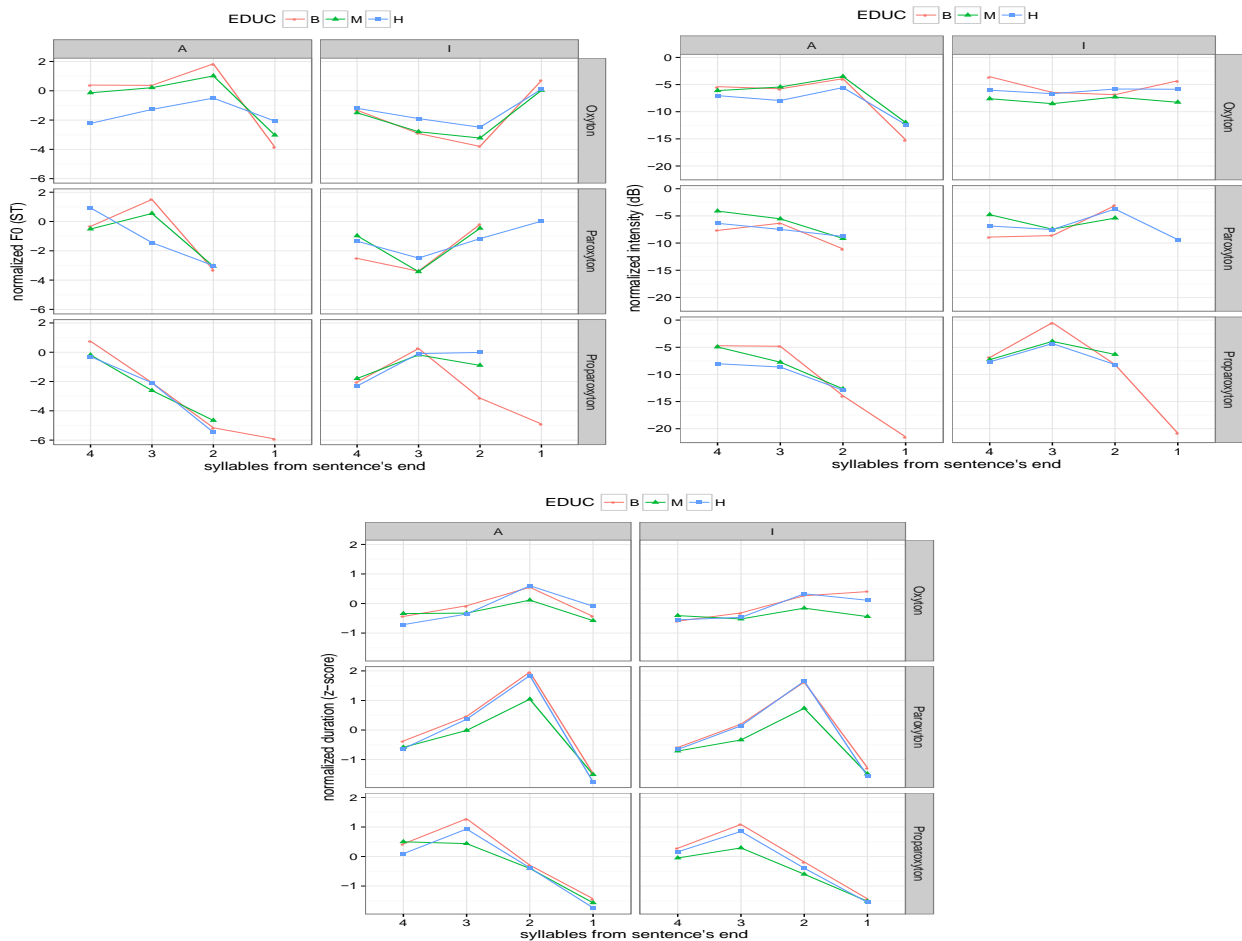
Nas pautas acentuais, as declarativas apresentam pico entoacional no início da sílaba tônica do vocábulo e a partir desse movimento sofrem queda na tônica, seguindo até as postônicas. As interrogativas apresentam pico entoacional na tônica e ascendência a partir dela, esse comportamento forma o que denominamos de movimento de pinça, padrão também encontrado em outros estudos.

Quanto à duração, os resultados demonstram que, quando comparamos as três pautas acentuais, os locutores, tanto femininos quanto masculinos, fazem a distinção entre a sentença declarativa e interrogativa em vocábulos oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos, apresentando medidas de duração maior para a declarativa, quando comparado com a interrogativa, em todas as pautas acentuais.

No que concerne aos gráficos de intensidade, percebe-se que não apresentam informações acústicas relevantes para nos dar suporte necessário na diferenciação das duas modalidades entoacionais. Por isso, o parâmetro intensidade mostra-se irrelevante no que diz respeito à diferenciação entre as sentenças declarativas e interrogativas.

Os próximos gráficos demonstram os parâmetros prosódicos de F0, duração e intensidade por nível de escolaridade. Como podemos observar na ilustração a seguir:

Figura 2 - F0, duração e intensidade por nível de escolaridade



Legenda: Parâmetros de F0 (1º gráfico), parâmetros de duração (2º gráfico), parâmetros de intensidade (3º gráfico). Pauta acentual: oxítona (1ª linha), paroxítona (2ª linha), proparoxítona (3ª linha). Modalidade entoacional declarativa (coluna da esquerda), modalidade entoacional interrogativa (coluna da direita). Cada cor refere-se à um nível de escolaridade – ensino fundamental (vermelho), ensino médio (verde), ensino superior (azul).

Os resultados de F0 demonstram diferenças entre os falantes de escolaridade mais elevada (nível superior) e os falantes de baixa escolaridade (ensino fundamental) em todas as pautas acentuais. Na pauta acentual proparoxítona, a marcação entoacional entre os níveis de escolaridade é bem evidente, o locutor do ensino fundamental apresenta um padrão prosódico diferente do locutor do ensino superior. Nossas hipóteses acerca desse fator, relacionam-se ao grau de escolarização que os sujeitos são submetidos e as situações discursivas em que se inserem.

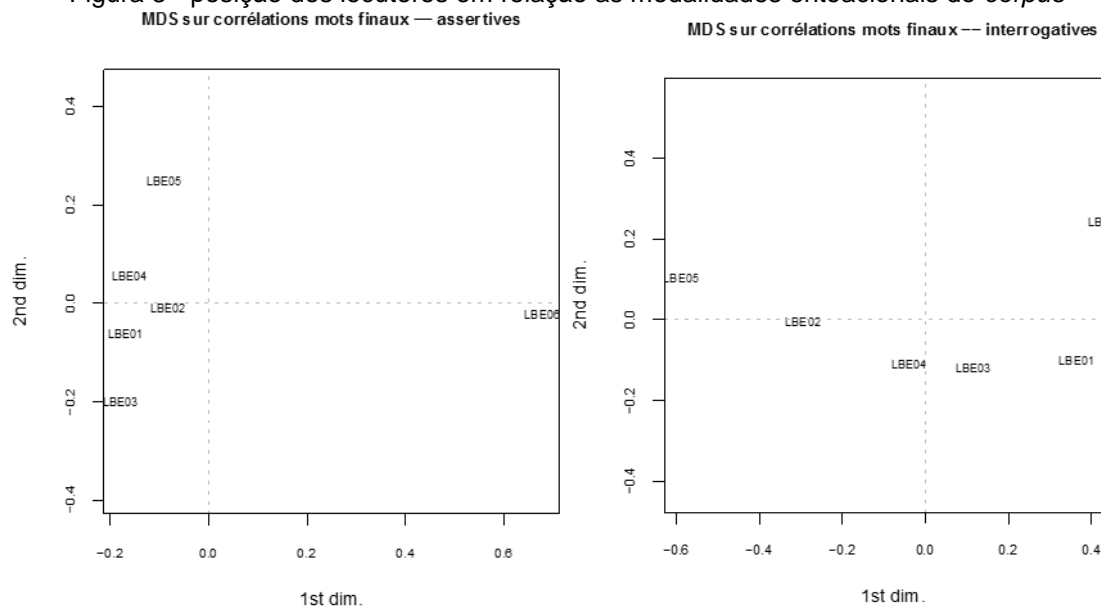
Na fala dos belenenses ocorreu a presença do contorno circunflexo final, esse contorno ocorre no interior da sílaba tônica, sendo o pico alinhado à sua direita, tal como no estudo realizado por Moraes (1998) para o português brasileiro.

Os dados de duração corroboram com os dados de F0, evidenciando a diferenciação entre o nível básico e superior. Na pauta acentual proparoxítona, observamos as características apresentadas pelo ensino básico divergindo dos outros níveis de estudo e na pauta acentual paroxítona, modalidade interrogativa, percebemos uma movimentação prosódica diferenciada do falante de nível superior.

Quanto aos dados relativos à intensidade, tais parâmetros mostram-se irrelevantes para caracterização.

No que concerne a posição dos locutores em relação as modalidades entoacionais do *corpus*, entre todos os pares de frases idênticas, restringindo o contorno da última palavra (as três últimas sílabas). Verifiquemos a figura a seguir:

Figura 3 - posição dos locutores em relação as modalidades entoacionais do *corpus*



Por meio dos dados, podemos observar que, tanto na modalidade entoacional declarativa quanto na interrogativa, de acordo com o espaço amostral delimitado, o locutor BE06 se distancia prosodicamente dos demais locutores, também apresenta relativa diferença, em menor proporção, o locutor BE05. Com isso, podemos constatar

que, quanto maior o nível de escolaridade, o padrão entoacional se diferencia, uma vez que esse fenômeno ocorre na produção de fala dos locutores de nível superior.

A tabela a seguir mostra os movimentos melódicos, relativos à última sílaba tônica das sentenças, estilizados pelo Prosogram (Mertens, 2004). Nela consta as percentagens para cada forma realizada na produção de fala de mulheres ou homens, nas modalidades entoacionais declarativa ou interrogativa, para cada tipo de acento (oxítono, paroxítono e proparoxítono).

Tabela 1 – Movimentos melódicos estilizados pelo Prosogram

Forme	Mulher						Homem					
	Declarativa			Interrogativa			Declarativa			Interrogativa		
	Oxi.	Par.	Pro.	Oxi.	Par.	Pro.	Oxi.	Par.	Pro.	Oxi.	Par.	Pro.
0	30	29	57	33	65	57	87	60	60	44	76	73
-	56	68	35	11	2	10	13	38	40	3	3	8
+-	8	3	5	0	0	0	0	0	0	0	5	0
+	5	0	3	56	32	33	0	2	0	49	14	19
+-	2	0	0	0	2	0	0	0	0	3	2	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

No que concerne a variedade belenense, observamos que os locutores produzem, geralmente, altas taxas de tons dinâmicos. As mulheres tendem a produzir tons dinâmicos mais altos do que os produzidos pelos homens.

Na modalidade entoacional declarativa, as mulheres produzem tons descendentes em sua maioria, exceto nas proparoxítonas. Os homens, em sua maior parte, produzem tons planos, mas com uma proporção significativa de tons descendentes, especialmente nas proparoxítonas.

Na modalidade entoacional interrogativa, tanto as mulheres quanto os homens produzem tons dinâmicos em sua maior parte na sílaba tônica, especialmente nas oxítonas. As mulheres produzem alguns tons dinâmicos descendentes nas interrogativas oxítonas.

Considerações Finais

Neste estudo, analisamos a fala de seis locutores belenenses, estratificados em sexo e escolaridade. O *corpus* foi constituído por meio da repetição de 21 frases entoadas

nas modalidades declarativa e interrogativa, envolvendo as três pautas acentuais do português - oxítone, paroxítone e proparoxítone. Ao todo foram 756 dados analisados (21 frases x 2 modalidades x 3 melhores repetições x 6 participantes da pesquisa).

A pesquisa seguiu a metodologia proposta pelo projeto AMPER. Os resultados aqui explicitados apontam que a F0 é o fator determinante para a distinção entre as modalidades entoacionais declarativa e interrogativa na variedade em escopo. As variações significativas de F0 ocorrem, preferencialmente, na sílaba tônica do elemento nuclear do sintagma nominal.

A análise comprova que, para F0, a curva melódica no final do enunciado apresenta movimento descendente para as sentenças declarativas e ascendente para as interrogativas, ocorrendo o movimento de pinça.

Os dados relativos à duração, mostram a realização do contorno final circunflexo previsto por Moraes (1998) para o PB, ocorrendo nessa variedade, uma vez que esse contorno ocorre no interior da sílaba tônica.

No que concerne ao grau de escolaridade, o nível superior apresenta distinções prosódicas em relação aos demais níveis de escolaridade. O grau de escolarização que os sujeitos perpassam e as situações discursivas em que se inserem influenciam na constituição do comportamento prosódico.

A fala de Belém apresenta um padrão regular com diferenciação do movimento melódico realizado por homens e mulheres. De modo geral, observamos que os locutores produzem altas taxas de tons dinâmicos, apresentando variações relativas ao movimento de produção de uma declarativa e de uma interrogativa, com diferenças melódicas na pauta acentual.

A composição desse *corpus* é uma contribuição para a base de dados do projeto AMPER e uma importante ferramenta para o entendimento, a nível prosódico, de uma das muitas variedades do português faladas no Brasil.

Referências

AMPER-POR. Disponível em: <<http://pfonetica.web.ua.pt/AMPER-POR.htm#3>>. Acesso em 30 ago. 2016.

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de Fonética Acústica Experimental: Aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

CAMPBELL, N. **Syllable-based segmentation**. Talking Machine: Theories, models and designs. 1992. p. 211-224.

KENT, R. D.; READ, C. **Análise Acústica da Fala**. Tradução de Alexsandro Meireles. São Paulo: Cortez, 2015.

LADD, R. **Intonational phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MERTENS, P. **The Prosogram: Semi-Automatic Transcription of Prosody based on a Tonal Perception Model**. In.: Bernard Bel & Isabelle Marlien (eds.). **Proceedings of Speech Prosody**. 2004. Nara (Japan), 2004. p. 23-26.

MORAES, J. **Intonation in Brazilian Portuguese**. In.: D. Hirst & A. Di Cristo (eds.). **Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 179-194.

ROACH, P. **A little encyclopaedia of phonetics**. 2002. Disponível em: <<http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/>>. Acesso em 21 ago. 2016.

MAPEAMENTO GEOSOCIOLINGÜÍSTICO DO LÉXICO DO PORTUGUÊS FALADO EM TERRAS INDÍGENAS DO ESTADO PARÁ: UM ESTUDO NAS TERRAS INDÍGENAS ASURINÍ DO XINGU, ARAWETÉ IGARAPÉ IPIXUNA E PARAKANÃ

Fábio Luidy de Oliveira Alves (UFPA)¹

RESUMO: O presente trabalho pretende registrar e mapear os aspectos semântico-lexicais do português falado em três terras indígenas (TI) do estado Pará. A definição pela temática é devido à importância de saber como está a variedade do português falado nessas TI, devido ao contato linguístico e às influências da sociedade indígena no português local. O objetivo que se pretende com a pesquisa é o mapeamento do léxico do português falado em TI. Para tal, foram escolhidas três TI, de acordo com o projeto Atlas Linguístico Sonoro das Línguas Indígenas do Brasil (ALSLIB), que servirão como pontos linguísticos. Em cada ponto, serão selecionadas dez pessoas estratificadas, e será aplicado a elas o questionário semântico-lexical (QSL) do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). O trabalho se baseará nas referências teóricas da Dialectologia pluridimensional. A pesquisa ainda está em andamento, e, por isso, ainda não podemos atestar resultados, contudo ela terá muita importância para os estudos de variação linguística do português brasileiro e de estudos que trabalham com línguas indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Português indígena; Dialectologia pluridimensional; Variação

ABSTRACT: The present paper aims to register and to map the semantic-lexical aspects of spoken portuguese in three indigenous territory (IT) of the state of Pará. The definition for the thematic is because of importance of knowing how the spoken portuguese's variety is in these IT, due linguistic contact and influence of indigenous societal in the local portuguese. The objective of the research is to map the spoken portuguese lexicon in these lands. For the research, three TIs were chosen, according to the project Sound Linguistic Atlas of the Indigenous Languages of Brazil, which will serve as linguistic points. At each point, ten stratified individuals will be selected and will be applied to them the semantic-lexical questionnaire of the project Linguistic Atlas of Brazil. The work will be based on the theoretical references of pluridimensional Dialectology. The research is still ongoing and, therefore, we cannot yet attest results, but this work will be very important for the studies of linguistic variation of brazilian portuguese and studies that work with the indigenous languages.

KEYWORDS: Indigenous portuguese; Pluridimensional Dialectology; Variation

INTRODUÇÃO

¹Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Pará (fabio-luidy@hotmail.com).

A história do percurso da língua portuguesa no Brasil é marcada por uma intensa série de contatos linguísticos. E esses contatos ainda acontecem no país. Pois há cerca de 200 línguas faladas, e o que disfarça essa diversidade é que há um forte desequilíbrio linguístico entre o português, que, no caso, é língua materna de mais de 170 milhões de pessoas, e, principalmente, as cerca de 180 línguas indígenas que há no território brasileiro.

A superioridade da língua portuguesa é evidente no domínio geográfico do Brasil, e pela quantidade de falantes a torna uma ameaça às outras línguas que são faladas no mesmo espaço. Com isso, surgem áreas de contatos linguísticos e de bilinguismo com línguas indígenas e de imigração, sendo o objeto de estudo desta pesquisa, a variedade do português em contato com línguas indígenas.

Existem consequências quando há contatos de povos que são socialmente, culturalmente, politicamente e linguisticamente diferentes. Dessa forma, a pesquisa irá atrás de saber como a língua portuguesa em pleno contato com as línguas indígenas se comporta no espaço pluridimensional determinado pela Dialetologia pluridimensional e relacional, em que são consideradas todas as dimensões da variação linguística (diatópica, diarreferencial, diazonal, diageracional, diastrática, diassexual, dialingual e diafásica).

Embora os estudos dialetais envolvendo línguas indígenas sejam recentes nas pesquisas linguísticas no Brasil como se observa em Cabral, Razky, Silva, Lopes & Silva (2015), vemos que a Dialetologia trabalha o português falado do Brasil, principalmente, no aspecto diatópico, e alcançando, quase que discreto, as áreas de contatos linguísticos, visto que esses trabalhos dialetais contactuais são realizados, principalmente, com o português de contato com as línguas de imigração (Mello, Altenhofen & Raso, 2011). Além disso, temos o trabalho de Dietrich, Thun, Symeonidis, Aquino (2010), que utiliza a Dialetologia pluridimensional para trabalhar com o guarani em contato com o português e com o espanhol, que é o *Atlas Lingüístico Guaraní-Románico*, trabalho que tem referência aos estudos dialetais do português em contato com as línguas indígenas.

Com o foco na língua portuguesa em contato com as línguas indígenas, este trabalho percorre um caminho que a Linguística indígena ainda está começando, pois o

olhar dessa está, principalmente, em um papel de classificar geneticamente, reconstruir historicamente e descrever estruturalmente as línguas indígenas sem uma abordagem contactual e geolinguística de seu objeto de estudo. E, a partir daí, este trabalho interdisciplinar é de extrema importância como fonte de conhecimento para os estudos linguísticos no Brasil.

O trabalho objetiva mapear a variedade lexical do português falado nas terras indígenas Parakanã, Koatinemo (Asuriní) e Araweté Igarapé Ipixuna no estado do Pará, onde essa variedade coexiste com as línguas indígenas dessas terras. Mas também registrar, a partir do enfoque da Dialetoлогия pluridimensional, a variação linguística do português falado em situações de contato linguístico, identificando as diferentes variantes motivadas pelo contato, pelos fatores sociais e pelos fatores espaciais.

No que tange o referencial teórico e metodológico da pesquisa, tomamos como base Thun e Radtke (1996) e Thun (1996, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b) para determinar a Dialetoлогия pluridimensional e relacional. A qual une a Dialetoлогия tradicional e a Sociolinguística, levando a uma análise linguística mais real e completa, pois considera todas as dimensões da variação linguística.

Para a metodologia, escolhemos como pontos linguísticos dois municípios do estado do Pará, Novo Repartimento e Altamira, para coletar dados. Nessas localidades, encontram-se as terras indígenas com seus aldeamentos. Serão selecionadas dez pessoas por localidade que servirão como informantes para a pesquisa, e será aplicado a elas um questionário lexical. Tudo isso para podermos registrar a realidade linguística, sociocultural e histórica dessas comunidades.

O PROJETO MAPEAMENTO GEOSOCIOLINGÜÍSTICO DO PORTUGUÊS FALADO EM ÁREAS INDÍGENAS

O projeto mapeamento geossociolinguístico do português falado em áreas indígenas (MGPFAl) objetiva identificar, analisar e mapear o português falado em espaços geográficos de comunidades indígenas, levando em consideração as propostas teórico-metodológicas da Geografia Linguística, aliada ao levantamento do perfil sociolinguístico do português falado como língua primeira ou segunda língua.

Esse projeto é desenvolvido pelo projeto de pesquisa Geossociolinguística e Terminologia (GeoLinTerm) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que tem como referência o projeto Atlas Linguístico Sonoro das Línguas Indígenas do Brasil (ALSLIB) para desenvolver pesquisas do português em terras indígenas. Trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do projeto GeoLinTerm no estado do Pará estão em fase de conclusão, como: *Perfil geossociolinguístico do português em contato com línguas tupi-guarani em áreas indígenas dos estados do Pará e Maranhão* desenvolvido por Guedes (2013), esse trabalho focaliza os aspectos fonético-fonológicos do português em cinco terras indígenas: TI Alto Rio Guamá (etnia Tembé), TI Nova Jacundá (etnia Guarani Mbyá), TI Sororó (etnia Suruí do Tocantins), TI Trocará (etnia Asuriní do Tocantins) e TI Arariboia (etnia Guajajara). Outro trabalho é o de Costa (2015): *Mapeamento geossociolinguístico do léxico do português falado em terras indígenas dos estados do Pará e Maranhão*, utilizando as mesmas TI que Guedes (2015), porém trabalhando no nível semântico-lexical do português. Temos ainda o trabalho: *Mapeamento Lexical do Português falado pelos Wajãpi no Estado do Amapá: Uma abordagem Geossociolinguística*. Todas as etnias citadas nesses três trabalhos falam línguas da família tupi-guarani. Temos o trabalho em andamento, intitulado: *A variação lexical do português em contato com as línguas Nheengatu, Baniwa e Tucano: um estudo geossociolinguístico*. Temos, também, trabalhos em fase de início, como: *Microatlas linguístico bilíngue (português-kheóul) da área indígena dos Karipuna do Amapá*. Todos os trabalhos citados estão sendo desenvolvidos por pesquisadores do projeto GeoLinTerm da UFPA, sob orientação do Professor Dr. Abdelhak Razky, coordenador do projeto MGPFAL, e um dos coordenadores do projeto ALSLIB.

O projeto ALSLIB, sediado na Universidade de Brasília (UNB), tem por objetivo desenvolver a geografia linguística das línguas indígenas brasileiras, numa perspectiva multidimensional, configurando-se um instrumento fundamental de informação linguística, sociolinguística e cultural das línguas indígenas. O projeto, inicialmente, desenvolve-se mediante a parceria entre a UNB e a UFPA, mas prevê a inclusão de outros professores-pesquisadores das demais instituições de ensino superior do país, de modo a estruturar uma equipe que consiga abraçar o trabalho com o maior número de línguas.

O projeto ALSLIB está à frente, também, dos estudos do português indígena no Brasil, que tem como alguns objetivos: o de registrar e descrever novos dados encontrados, evidenciando os fenômenos linguísticos e as cartografias de suas variações fonéticas, lexicais, gramaticais e semânticas.

METODOLOGIA

O trabalho em questão está mapeando as variedades do português no espaço e no tempo a partir da teoria da Dialetoologia pluridimensional e relacional. Esta pesquisa visa ao estudo das variações semântico-lexicais em função de suas motivações pragmáticas, espaciais, sociais e linguísticas, que permitem compreender os mecanismos internos e externos condicionadores da variação do português indígena.

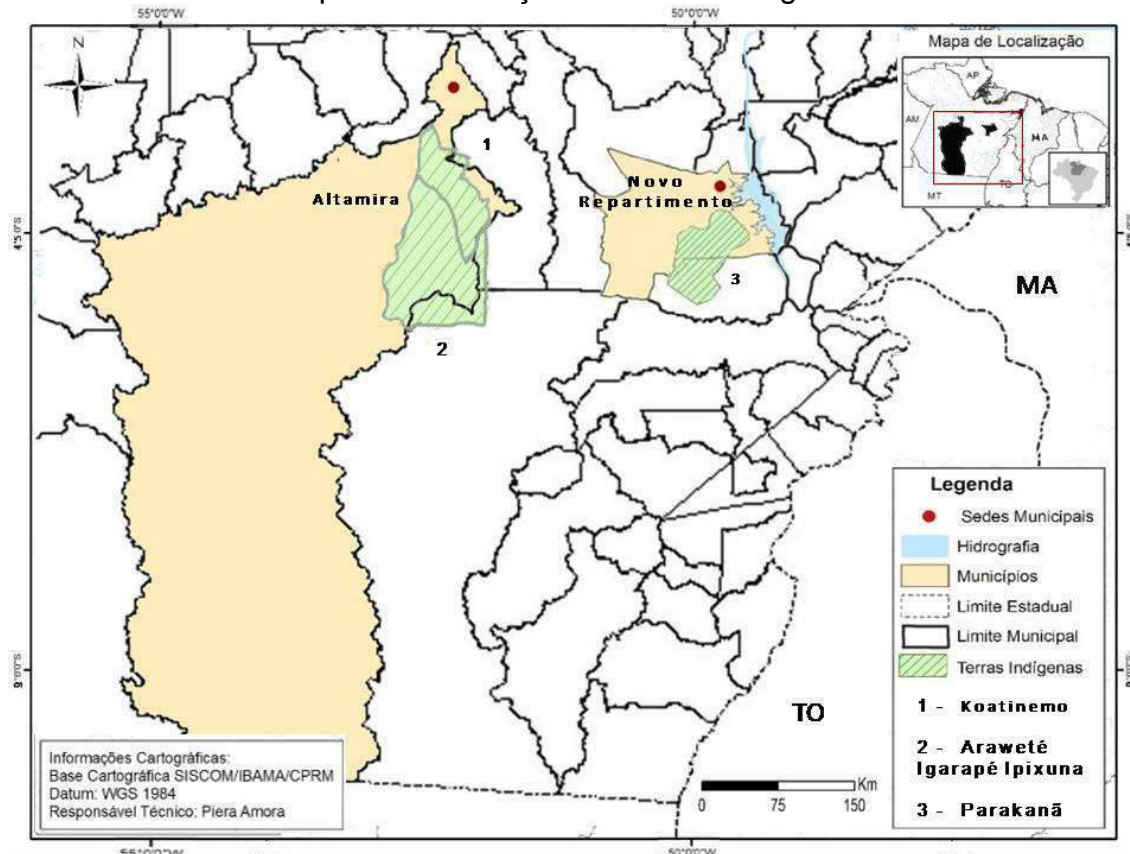
Levantamento preliminar de dados

A partir do projeto ALSLIB, verificamos quais os povos indígenas poderíamos fazer estudos geolinguísticos no estado do Pará. Após isso, fizemos um levantamento de quais terras indígenas há a presença do português em contato com línguas da família tupi-guarani, e que ainda não estava sendo estudado. Selecionamos trabalhos linguísticos e antropológicos sobre esses povos para conhecer melhor cada sociedade e tomamos como auxílio o *site* Socioambiental, que fornece referências sobre os povos indígenas no Brasil, como: a localização de suas terras, o tamanho da poluição, etc. Eles foram de fundamental importância para a definição das terras e para saber como estava a presença do português dentro das localidades indígenas.

Pontos linguísticos

Fazem parte da rede de pontos da pesquisa 3 terras indígenas - Koatinemo (Asuriní do Xingu), Araweté e Parakanã - , localizadas em 2 municípios paraenses, Altamira e Novo Repartimento. Inicialmente, trabalharíamos com 2 terras apenas, mas por redefinição metodológica, acrescentamos mais uma terra, a Parakanã. Os municípios destacados conservam as aldeias onde será feita a coleta de dados, as quais se localizam dentro das terras indígenas, de acordo com o mapa 1, a seguir:

Mapa 1: Localização das terras indígenas



Fonte: SISCOM/IBGE, 2007. (modificada)

Seleção dos informantes

Em cada TI, serão entrevistados 10 informantes estratificados, conforme gênero, idade e escolaridade para a coleta dos dados, totalizando 30 pessoas. Serão 4 homens, 4 mulheres e 2 crianças por localidade. Os parâmetros adotados serão: masculino e feminino, sem escolarização e com ensino fundamental completo, faixa etária de 18 a 30 anos e acima de 50. Alguns critérios foram determinados para a seleção dos informantes: eles têm de ser monolíngue em português ou ser bilíngue (falante de português e língua indígena); ser nativo da localidade; não ter se afastado por mais de um terço da localidade de origem.

Definições para coleta de dados

A coleta de dados será feita *in loco*, por meio da aplicação do questionário semântico-lexical (QSL) do projeto ALiB. Esse instrumento de pesquisa comporta duzentas e duas questões, distribuídas em quatorze campos semânticos, voltados para a diversidade lexical da língua portuguesa.

Dimensões da variação linguística analisadas

As dimensões analisadas serão: diatópica (topoestático), diastrática (escolaridade), diageracional (faixa etária), diassexual (sexo).

Preparo das cartas

Ao fim do tratamento e análise dos dados semântico-lexicais, eles serão postos em cartas linguísticas a fim de mostrar as variantes do português que é falado em terras indígenas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho ainda está em andamento, e servirá como fonte de conhecimento para as pesquisas na área de estudos linguísticos, como também de estudos indígenas, revelando como é a variedade do português em terras indígenas onde convive com línguas indígenas em várias esferas sociais. Posteriormente, a amostra da pesquisa servirá como banco de dados de fenômenos lexicais que surgem dos contatos linguísticos entre o português e as línguas indígenas. Soma-se a isso, que o estudo complementar uma proposta de pesquisa maior, que é o mapeamento do português falado em terras indígenas de todo o Brasil, e que tem como base o projeto ALSLIB.

REFERÊNCIAS:

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *A Constituição do corpus para um “Atlas Linguístico-Contatual” das Minorias Alemãs na Bacia do Prata*. IN: *Martius-Standen-Jahrbuch*, São Paulo, n. 51, p. 135-165, 2004.

CABRAL, Ana Suelly A. C.; RODRIGUES, A. D.; MIDLIN, B.; BRAGA, A. *Línguas entrelaçadas, uma situação sui generis de línguas em contato*. *Papia*, v. 21, n. 2, 2011, p. 221-230.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara; RAZKY, Abdelhak; SILVA, Ariel Pheula do Couto e; LOPES, Jorge Domingues; SILVA, Tabita Fernandes da. *L'Atlas linguistique sonore des langues indigènes du Brésil : un projet en cours*. Géolinguistique, Grenoble, n. 15, 2015, p. 215 - 227.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil*. Questionários. Londrina: Ed. UEL, 2001.

COSTA, Eliane oliveira da. *Mapeamento geossociolinguístico do léxico do português falado em terras indígenas dos estados do Pará e Maranhão*. In: *Seminário Regional de Geossociolinguística: Pesquisa variacionista, educação e informática: ampliando as fronteiras da formação em Letras na Amazônia / VI Seminário Regional de Geossociolinguística*. Belém: UFPA, 2015.

DIETRICH, Wolf; THUN, Harald; SYMEONIDIS, Haralambos; AQUINO, Almidio. *Atlas Lingüístico Guaraní-Románico*. Tomo 1: Léxico del cuerpo humano (Dialectología pluridimensionalis Románica). Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana Vol. 8, Miscelánea de lingüística iberoamericana, 2010, p. 239-242

GUEDES, Regis José da Cunha. *Perfil geossociolinguístico do português em contato com línguas tupi-guarani em áreas indígenas dos estados do Pará e Maranhão*. In: *Seminário Regional de Geossociolinguística: Pesquisa variacionista, educação e informática: ampliando as fronteiras da formação em Letras na Amazônia / VI Seminário Regional de Geossociolinguística*. Belém: UFPA, 2015.

MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PEREIRA, Antônia Alves. *Estudo morfossintático do Asuriní do Xingu*. 2009, Tese (doutorado em linguística), Unicamp, Campinas, 2009.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. *Nuevos caminos de la geolinguística românica*. Un balance. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald. *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Os estudos de linguística indígena no Brasil*. Revista de Antropologia. São Paulo, 12:09-21, 1963.

_____. *Relações internas na família linguística Tupi-Guarani*. Revista de Antropologia. São Paulo, n. 27/28, p. 33-53, 1985.

RODRIGUES, A. D. e CABRAL, A. S. A. C. *Reverendo a classificação interna da família Tupi-Guarani*. In: *Atas do I Encontro Internacional do GTLI da ANPOLL*, vol. 1, Belém: EDUFPA, 2002.

SILVA, Gino Ferreira da. *Construindo um dicionário Parakanã-Português*. Dissertação (mestrado em linguística), UFPA, Belém, 2003.

SOLANO, Eliete de Jesus Bararuá. *Descrição gramatical da língua araweté*. 2009, Tese (doutorado em linguística), UnB, Brasília, 2009.

THUN, Harold. *La géographie linguistique romane à La fin Du Siècle*. Congrès international de linguistique et philologie romanes, 22., 1998a, Bruxelas. Actes... v. 3. Vivacité et diversité de lavariación linguistique. Tübingen: Niemeyer, 1998a, p. 367-388.

_____. *La geolingüística como linguística variacional general (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático do Uruguay)*. Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza, 21., 1995, Palermo. In: RUFINO, Gilvanni (Org.). *Atti...* Tübingen: Niemeyer, 1998b, p. 701-729.

_____. *Movilidad demográfica y dimensión topodinámica: Los montevidéanos en Rivera*, IN: RADTKE, Edgar; THUN, Harald (orgs.). *Neue wege der Romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur Empirischen Dialektologie*. Kiel : Westensee, 1996, p. 210-269.

_____. *O português americano fora do Brasil*. IN: GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Chsitine; SCHÖNBERGER, Axel (Ed.). *Estudos de geolingüística do portugues americano*. Frankfurt a M.: TFM, 2000a. P. 183-213.

_____. *Introduction à la table rond*. Congrès international de linguistique et philologie romanes, 22., 2000b, Bruxelas. Actes... v. 3. Vivacité et diversité de la variación linguistique. Tübingen: Niemeyer, 2000b, p. 407-409.

A VARIAÇÃO DAS FORMAS DE TRATAMENTO NOMINAIS MANO (A) , AMIGA (MIGA), AMOR E QUERIDO (A) NO PORTUGUÊS FALADO ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DO CAMPUS DO TOCANTINS/CAMETÁ-PA

Kéttelen Brito (UFPA)¹
Josenyrr Santos (UFPA)²
Raquel Costa (UFPA)³

RESUMO: Esta pesquisa em andamento, apresenta um estudo sobre “A variação das formas de tratamento nominais mano (a), amiga (miga), amor e querido(a) no português falado entre jovens universitários do Campus do Tocantins/Cametá-PA. Vincula-se ao projeto “As formas de tratamento e as redes sociais em Cametá-PA”. O trabalho objetiva analisar, considerando fatores linguísticos/pragmáticos e extralinguísticos e estilísticos, o comportamento variável das formas nominais de segunda pessoa, utilizadas pelo universitários do Campus do Tocantins- PA, região norte do estado do Pará. Tomará como base de análise a Teoria da Variação Linguística ou Sociolinguística Quantitativa (cf. WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2004). O *corpus* para análise foi obtido por meio de 3 gravações de situações interacionais, com os sujeitos-informantes desta pesquisa. Em 2 dessas situações teve-se um grupo focal constituído por 4 sujeitos-informantes, e 1 gravação, com um grupo constituído por 8 informantes. Tais participantes foram estratificados de acordo com a faixa etária (02 de 16-21 anos e 02 de 24-29 anos de idade); procedência (02 cametaense e 02 não cametaense); e sexo (02 masculino e 02 feminino). Os grupos focais foram formados com participantes de maior intimidade e contato entre si, como por aqueles de maior distanciamento social e contato linguístico. Os dados foram analisados pelo pacote dos programas da série *Goldvarb*. Os resultados parciais mostraram que variante mano(a) foi a mais recorrente em relação às variantes *amor*, *amiga (miga)* e *querido (a)*. Assim, este trabalho contribuiu para reafirmar que a variante *mano(a)* faz parte do dialeto da região nortista, principalmente na região do Baixo Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: Formas de tratamento nominais; Comunidade de prática; Redes sociais

RESUMO: This ongoing research, presents a study on "The variation of the nominal forms of treatment mano (a), amiga (miga), amor e querido(a) in Portuguese spoken among young university students of Campus do Tocantins / Cametá-PA. It is linked to the project "The forms of treatment and social networks in Cametá-PA". The objective of this study is to analyze the variable behavior of the nominal second-person forms used by university students from the Tocantins-PA Campus, in the northern region of the state of Pará, considering the linguistic/pragmatic and

¹ Graduanda do curso de Letras – língua portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins.

² Graduanda do curso de Letras – língua portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins.

³ Professora da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-Cametá/Pará, Faculdade de Linguagem, Doutora em Linguística (UFC), Mestre em Linguística (UFPA), Especialista em Estudos Culturais da Amazônia (UFPA) e Graduada em Letras – Língua Portuguesa. E-mail: raqmcosta@gmail.com.

extralinguistic and stylistic factors. Quantitative Linguistic or Sociolinguistic Variation (cf. WEINREICH, LABOV AND HERZOG, 2004). The corpus for analysis was obtained by means of 3 recordings of interactional situations, with the informants of this research. In 2 of these situations, a focal group consisted of 4 subjects, and 1 recording, with a group consisting of 8 informants. These participants were stratified according to the age group (02 of 16-21 years and 02 of 24-29 years of age); Origin (02 cametaense and 02 non cametaense); And sex (02 male and 02 female). The focus groups were formed with participants of greater intimacy and contact with each other, such as those with greater social distancing and linguistic contact. The data were analyzed by the Goldvarb series software package. The partial results showed that the *mano(a)* variant was the most recurrent in relation to the variants *amor*, *amiga (miga)* e *querido(a)*. Thus, this work contributed to reaffirm that the *mano (a)* variant is part of the dialect of the northern region, mainly in the Lower Tocantins region

KEY-WORDS: Forms of nominal treatments; Community of practice, Social networks.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as formas nominais de referência à segunda pessoa, tratando especificamente *A variação das formas de tratamento nominais mano(a), amiga(a), amor, querido(a) no português falado entre os jovens universitários do campus do Tocantins Cametá- Pa*. Insere-se no campo da Sociolinguística variacionista, tomando por base a Teoria da Variação Linguística ou Sociolinguística Quantitativa (cf. WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2004) que apresenta a língua como um sistema heterogêneo, e postula que a variação linguística, não ocorre de forma aleatória, mas que o ambiente social assim como o linguístico são fatores decisivos para tais variações, passíveis de serem descritas.

Esse estudo surgiu a partir do projeto “As formas de tratamento e as redes sociais em Cametá-PA”. Tem como objetivo caracterizar a variação linguística das formas de tratamento nominais *mano(a), amiga (miga), amor e querido(a)* entre os estudantes universitários, naturais de Cametá ou de outros municípios, do Campus do Tocantins-Cametá/Pará, por meio das relações interpessoais de proximidade e distanciamento social, manifestadas nas redes sociais das comunidades de prática em que os alunos encontram-se envolvidos. Toda análise foi feita pelo suporte estatístico computacional GOLDVARB, seguindo o modelo laboviano de análise.

O *corpus* foi constituído por uma amostra estratificada de 08 (oito) informantes, estudantes do Campus Universitário do Tocantins-Cametá/PA, selecionados de acordo com sexo (04 do sexo masculino e 04 do sexo feminino), faixa etária (04 de 16-21 anos e 04 de 24-29 anos de idade) e procedência (04 cametaense e 04 não cametaense). A coleta dos dados foi realizada por meio da técnica do grupo focal. Cada grupo focal foi constituído tanto por informantes que possuem maior intimidade e contato entre si, como por aqueles de maior distanciamento social e contato linguístico.

O interesse nasceu em investigar este fenômeno de variação na língua cotidiana dos falantes cametaenses, a fim de verificar até que ponto fatores sociais como *faixa etária, sexo/gênero, procedência e relações de proximidade e de distanciamento social influenciam nas ocorrências das variantes*. Por isso torna-se pertinente documentar, nesta região nortista esse comportamento variável das formas de tratamento nominais de segunda pessoa, pois ainda verifica-se, apesar de inúmeros estudos existentes no Brasil acerca da língua falada e sua dinamicidade em relação à escrita, a predominância nos estudos descritivos do Português Brasileiro, principalmente nas gramáticas normativas/prescritivas, que chegam à escola, a menção a formas nominais de tratamento que não condizem de fato com o emprego linguístico que o falante utiliza em seu dia-a-dia para interagir socialmente.

O tema é atraente, pois leva-nos a investigar como as mudanças no uso do sistema nominal de uma língua, podem ser condicionadas pelas modificações ocorridas nas relações sociais de uma comunidade, podendo alterar também o próprio sistema linguístico. Por isso torna-se viável a apresentação de mais uma abordagem teórica que busque enriquecer os estudos já existentes em seus mais diversos aspectos, com novas descobertas, contribuindo dessa forma para a ampliação do mapeamento sobre o uso dos pronomes de segunda pessoa.

Para a análise das variáveis linguística aqui estudada, pretendemos, como objetivos específicos: 1. Verificar a atuação de fatores extralinguísticos (idade, sexo/gênero e procedência) na variação entre as formas de tratamento nominais *mano(a), parceiro, amiga (miga), amor e querido(a)*; 2. Observar a contribuição do caráter de formalidade ou informalidade das interações comunicativas para a escolha das formas de tratamento nominais em estudo; 3. Registrar se há correlação entre o uso das diferentes

formas nominais entre os jovens universitários e os valores sociais (noções de prestígio e desprestígio); 4. Analisar quais as formas de tratamento nominais ocorrem em relações de igualdade e de intimidade e se expressa solidariedade semântica, conforme observado por Brown e Gilman (1960).

Esta pesquisa está embasada nas ideias de Labov (2001) sobre *redes sociais*, na Semântica de *Poder* e *Solidariedade* (BROWN; GILMAN, 1960) e na comunidade de prática (ECKERT e MCCONNELL-GINET, 2010). Este artigo compõe-se de 4 (quatro) itens incluindo introdução e considerações finais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ideia de que não existe língua homogênea, ideal e única e nem falantes-ouvintes-ideais que utilizem sempre a mesma estrutura linguística, seja esta fonético-fonológica, morfológico-sintática ou pragmático-discursiva, pois as línguas evoluem e sofrem influências da sociedade com a qual mantêm relações, transformações e mudanças, é unânime por todos os estudiosos da língua.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tratará da variação linguística, tomando por base a Teoria da Variação Linguística ou Sociolinguística Quantitativa (cf. WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2004) que apresenta a língua como um sistema heterogêneo, e postula que a variação linguística, não ocorre de forma aleatória, mas que o ambiente social assim como o linguístico são fatores decisivos para tais variações, passíveis de serem descritas.

Os eventos de fala ou ocorrências linguísticas que constituirão o *corpus* para análise da variação entre as formas nominais, neste plano de trabalho, foram obtidos por meio de 3 gravações de situações interacionais, com os sujeitos-informantes desta pesquisa. Em 2 dessas situações teve-se um grupo focal constituído por 4 sujeitos-informantes, e 1 gravação, com um grupo constituído por 8 informantes. Tais participantes foram estratificados de acordo com a faixa etária (02 de 16-21 anos e 02 de 24-29 anos de idade); procedência (02 cametaense e 02 não cametaense); e sexo (02 masculino e 02 feminino).

Os grupos foram formados por 4 (quatro) participantes de maior proximidade/solidariedade entre si e 4 (quatro) participantes com maior distanciamento social entre si, sendo destes, quatro homens e quatro mulheres. Tal divisão visou suscitar o uso variado das formas de tratamento nominais *mano(a)*, *amiga (miga)*, *amor e querido(a)* em função das relações interpessoais de poder e solidariedade, laços fortes e laços fracos de relação na rede social analisada. O tema discorrido em cada grupo focal foi delineado de acordo com os interesses de cada curso dos estudantes e/ou temas que fossem de relevância social acadêmica e pessoal para todos os envolvidos no grupo.

Com este formato de coleta de dados, pretendemos obter, de forma confiável, trechos de fala sem alto grau de controle e monitoramento, e torná-los o mais próximo possível de situações conversacionais usadas quando não há a presença de um entrevistador e nem de um gravador policiando a interação e, conseqüentemente, o estilo de linguagem. A obtenção de dados através da interação grupal decorre do objeto de análise deste trabalho, as formas de referência à segunda pessoa, formas gramaticais difíceis de se encontrar em entrevistas individuais, a não ser em relação ao entrevistador e a casos de fala reportada.

Os traços sociais e as relações profissionais e/ou pessoais dos sujeitos-informantes participantes da pesquisa foram definidos intencionalmente com o objetivo de observarmos se há diferenciação ou não na forma de referência e estilo de fala empregada ao outro, e se isto é decorrente do status do interlocutor ou da relação social mantida com este, instituída não somente durante a conversação, mas na comunidade cametaense.

E a fim de minimizar os efeitos do paradoxo do observador nas coletas, não ocorreu entrevistador e nem roteiro de perguntas, foram os próprios informantes que selecionaram o tópico da interação a partir de situações descritas em cartões. No momento da gravação, disponibilizamos 50 cartões, com temas diversos de relevância social e acadêmica para todos os envolvidos no grupo, sobre situações que recobrem: neutralidade; referência ao passado; referência ao futuro; preservação da face positiva; preservação da face negativa.

Para a captura dos áudios de fala que compuseram o *corpus* para o estudo e realização desta pesquisa, utilizamos um gravador digital de MD (mini-disc, MZ- R900) da

Sony. Ato contínuo realizamos a transcrição grafemática na íntegra⁴ de todo material colhido ao longo das entrevistas de cada grupo focal, com ajuda do programa computacional Windows *Media Player*, tarefa pela qual serão identificados os grupos de força em que se manifestou o fenômeno investigado.

A transcrição das entrevistas seguirá os critérios da transcrição conversacional propostos por Castilho (2003), utilizados no Projeto NURC/SP. Concluídas as transcrições grafemáticas do *corpus*, realizamos a triagem dos dados, isto é, a retirada, de cada transcrição, dos períodos oracionais que continham as formas de referência à segunda pessoa, estudadas neste trabalho.

Os dados serão analisados pelo programa computacional GOLDVARB⁵. Este programa foi desenvolvido por Sankoff, Rousseau e Tagliamonte (2005) e objetiva identificar e explicar, através de um modelo matemático de análise da regra variável, a quantificação e testagem do nível de significância dos efeitos produzidos pelos fatores contextuais do comportamento variável dos pronomes de segunda pessoa, na zona urbana do município em estudo e gerar as frequências⁶ (percentuais) e pesos relativos⁷ da variável analisada, elencando os fatores e contextos que influenciam na escolha de uma variante linguística em detrimento de outra.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Justifica-se a importância de realização desta pesquisa, documentar, nesta região nortista, esse comportamento variável das formas de tratamento nominais de segunda pessoa, pois ainda verifica-se, apesar de inúmeros estudos existentes no Brasil acerca da

⁴ Isto torna-se necessário haja vista trabalharmos com uma variável de cunho morfológico, portanto os contextos e cotextos mais amplos de ocorrência da variável serão significativos para uma melhor compreensão desta e das motivações de sua ocorrência.

⁵ GOLDVARB é um programa computacional idealizado para a realização de análise de regra variável e exibir a manipulação de dados associados. Baseia-se em programas previamente divulgados por David Sankoff, Pascale Rousseau, Don Hindle e Susan Pintzuk e é adaptado tanto para o sistema operacional do Windows, como IOS.

⁶ Para Cassique (2001), o percentual corresponde à interferência de cada fator pertencente a cada grupo de fatores elencados, sinalizando a frequência de ocorrência em cada fator. (CASSIQUE, 2001).

⁷ O peso relativo demonstra a importância de cada fator para o desencadeamento do fenômeno em face de todo o conjunto de fatores com que se trabalha. (CASSIQUE, 2001).

língua falada e sua dinamicidade em relação à escrita, a predominância nos estudos descritivos do Português Brasileiro, principalmente nas gramáticas normativas/prescritivas, que chegam à escola, a menção a formas nominais de tratamento que não condizem de fato com o emprego linguístico que o falante utiliza em seu dia-a-dia para interagir socialmente.

Portanto, deste ponto em diante, buscaremos compreender o porquê, a partir da observação dessas formas nominais de segunda pessoa, o uso no português brasileiro, a manifestação alternadamente na fala dos paraenses, sendo que tal variação pode ocorrer até mesmo individualmente, dependendo do contexto de interação e dos interlocutores envolvidos nela, pois um mesmo falante pode usar diferentes formas pronominais dependendo de seu interlocutor.

A proposta é estudar a variação e mudança linguística, utilizando uma metodologia que considere o uso da língua a partir das relações sociopessoais e de frequência entre os interlocutores, no interior das redes sociais, percebendo tanto as nuances estilísticas como discursivas no uso das formas de tratamento nominais e pronominais.

Com base neste pressuposto, esta pesquisa sobre “A variação das formas de tratamento nominais *mano(a)*, *amiga(a)*, *amor*, *querido(a)* no português falado entre os jovens universitários do Campus do Tocantins Cametá-PA”, em que contou com a colaboração de 8 universitários do Campus de Cametá, demonstrou, que dentre as variantes aqui pesquisadas, a variante mais recorrente pelos universitários, foi a expressão *mana(o)*.

Tabela 1 – Frequência de ocorrência das formas nominais de tratamento no português falado entre os universitários do campus do Tocantins/Cametá (PA).

Formas nominais de tratamento	Frequência	Total de dados
Mano(a)	70	14
Querido(a)	10	2
Amiga – miga	20	4

Total de dados	20
----------------	----

Fonte: própria

Observa-se na tabela 1 que a forma de tratamento nominal mais frequente foi a variante *mano(a)* com frequência de 70% do uso entre os universitários do Campus do Tocantins/Cametá, o que corresponde a 14 (quatorze) dos 20 (vinte) dados totais da pesquisa. A segunda forma mais frequente, observada na pesquisa foi *Amiga/miga* com percentual de 20% de uso, o que rendeu 4 (quatro) dos 20 (vinte) dados totais. E por último a forma *querido(a)*, que corresponde apenas a 10% da frequência dos usos dessas formas, que equivale a 2 dos 20 dados totais.

Este resultado, ainda incipiente, pois a pesquisa está em andamento, aponta para um traço linguístico identitário do falar paraense, pelo viés do falar cametaense, a forma de tratamento “mano”, muito empregada pelos falantes no trato com pessoas próximas, íntimas e amigas, de convívio frequente.

Elencaremos, a partir de agora, os fatores linguísticos e sociais controlados nesta pesquisa para explicar a frequência de uso das formas de tratamento nominais em análise, ressaltando que em virtude de poucos dados encontrados na pesquisa, o programa GOLDVARB X inviabilizou a geração de pesos relativos, nos cedendo somente os níveis de frequência percentual.

E considerando que a forma *mano(a)*, foi a mais frequente em nível percentual para o português falado entre os universitários do Campus do Tocantins, assim como é a forma que mais caracteriza o linguajar desta comunidade acadêmica, realizamos as rodadas com valor de aplicação para a forma “mano(a)”, buscando depreender quais os fatores que mais favorecem a frequência de uso de tal forma.

E se o mundo ganha sentido por meio das diferenças e se a identidade é sempre a diferença (LOPES, 1997), podemos afirmar que o município de Cametá, com seu linguajar diferente e diversificado, possui traços linguísticos que o identificam social e culturalmente na Amazônia, pois o sentido da linguagem só pode ser identificado através das diferenças de seus elementos constituintes.

a) Temáticas das conversas

Os resultados referentes às temáticas das conversas, demonstraram que os temas que mais ocasionaram a forma de tratamento nominal “mano” foram *Curiosidades*

peçoais/recordações, com aplicação/total de 13 (treze) dos 19 (dezenove), o que equivale a 68% da frequência de ocorrências. E embora a temática *fofoca*, tenha apresentado maior nível percentual, ressaltamos que este fator, apresentou apenas um dado de uso, e este dado foi para a forma *mano(a)*.

Tabela 2 – Frequência de ocorrência da temática das conversas, em relação a forma de tratamento “*mano*” no português falado entre os universitários do Campus do Tocantins-Cametá/Pará.

Atuação do tipo de fala sobre a temática	Frequência	Total de dados
Fofoca	1/1	100%
Curiosidades pessoais/ recordações	13/19	68%
Total de dados	14/20	70%

Fonte: própria

b) tipo de relação

Na tabela 3, abaixo, relacionada à atuação do *tipo de relação entre os interlocutores* no uso da forma de tratamento nominal “*mano*”, foi possível que esta forma apresenta maior uso quando há maior *proximidade* entre os informantes, com aplicação/total de 12 dados no total de 15, o que corresponde a frequência de 80% dos dados. Já nas relações *não próximas*, percebeu-se que apenas 2 (dois) dados de 5 (cinco) foram utilizados, e isso resultou em frequência de 40%.

Este resultado leva-nos a intuir que esta forma nominal possui uso mais frequente em relações sociais de maior intimidade entre os interlocutores, e/ou proximidade das relações cotidianas vivenciadas no âmbito da academia.

Tabela 3 - Atuação do tipo de relação entre os interlocutores no uso da forma de tratamento *mano(a)* no português falado entre os universitários do Campus do Tocantins/Cametá (PA).

Relação entre os interlocutores	Frequência	Total de dados
Proximidade	12/15	80%
Não Proximidade	2/5	40%
Total de dados	14/20	70%

Fonte: própria

O resultado encontrado na tabela 3, leva-nos a comprovarmos que tais formas nominais funcionam também como instrumentos que propiciam a construção significativa de relações sociais, pois o uso de mano(a) pode tanto demonstrar relação vertical de respeito, ou a construção/estabelecimento de relações horizontais entre pessoas conhecidas ou não.

c) Faixa Etária

Na tabela 4, a forma “mano(a)” se mostrou mais realizada na fala dos informantes entre a faixa etária de 24 à 29 anos. Vemos que a aplicação/total é de 10 formas nominais para o todo de 13, para esta faixa, e frequência de 76% de dados. Portanto, marca um traço típico de estudantes mais jovens.

Tabela 4 - A faixa etária no uso das formas de tratamento nominais mano(a), querido(a) e amigo(a) - (migo(a)), no português falado entre os universitários do campus do Tocantins/ Cametá (PA).

Faixa etária	Frequência	Total de dados
16 a 21 anos de idade	4/7	57%
24 a 29 anos de idade	10/13	76%
Total de dados	14/20	70%

FONTE: própria

Podemos notar que há uma menor ocorrência dessas formas nominais de tratamento nas idades de 16 à 21, pois temos apenas 4 dados de um total de 7 das formas nominais. Isso resultou em uma frequência equivalente a 57% de dados.

d) Sexo/gênero

Na relação sexo/gênero, o sexo/gênero feminino foi o qual apresentou número de 12 uso das formas, de um de 14, que equivale 85% da frequência. Enquanto que no sexo/gênero masculino os dados se apresentaram em menor ocorrência, como por exemplo, 2 formas no total de 6, que corresponde a frequência de 33%.

Tabela 5 – O sexo/gênero do sujeito-informante no uso das formas de tratamento nominais mano(a), querido(a) e amigo(a), no português falado entre os universitários do campus do Tocantins/ Cametá (PA).

Sexo/gênero	Frequência	Total de dados
Masculino	2/6	33%
Feminino	12/14	85%
Total de dados	14/20	70%

FONTE: própria

e) **Sexo/Gênero Do Interlocutor**

A forma de tratamento nominal “mano(a)” entre os interlocutores mostrou que houve maior uso desta forma com *Mulher*, aplicação/total do uso de 8 dados do total de 9, equivalente a uma frequência de 88% dos dados. Em contraste com o interlocutor *homem* em que houve uma aplicação/total de 6, no total de 11 dados, que equivale a 54% da frequência.

Tabela 6 – O Sexo/Gênero Do Interlocutor No Uso Das Formas De Tratamento Nominais Mano(A), Querido(A) E Amigo(A) - (Migo(A), No Português Falado Entre Os Universitários Do Campus Do Tocantins/ Cametá (Pa).

Sexo/gênero do interlocutor	Frequência	Total de dados
Homem	6/11	54%
Mulher	8/9	88%
Total de dados	14/20	70%

FONTE: própria

Os traços sociais e as relações pessoais dos sujeitos-informantes participantes da pesquisa foram definidos intencionalmente com o objetivo de observarmos se há diferenciação ou não na forma de referência e estilo de fala empregada ao outro, e se isto é decorrente do status do interlocutor ou da relação social mantida com este, instituída não somente durante a conversação, mas na comunidade cametaense. E este grupo de

fatores nos mostrou significativa variação no uso da forma de tratamento quando altera o sexo do interlocutor.

E se atentarmos para a tabela 5, veremos que também o sexo/gênero do falante é determinante para o uso de *mano(a)*, pois este é mais presente na linguagem feminina que masculina. Logo, podemos concluir neste ponto da pesquisa, que as mulheres usam mais esta forma e principalmente a usam quando estão se dirigindo a outra mulher.

Neste ponto os pressupostos da terceira onda, nosso foco neste trabalho, que estenda o cerne dos estudos sociolinguísticos, para a apreensão do significado social da variação a partir do contexto situacional, é confirmado na medida em que deixa transparecer que a predileção de uma forma e não outra, no uso não possui somente nuances de traços sociais dos falantes, já predeterminados pela coleta dos dados, mas significados, voltados principalmente para a constituição das relações sociopessoais e identitárias que circundam uma dada comunidade de prática e até mesmo linguística. .

CONSIDERAÇÃO FINAL

Neste trabalho abordamos sobre A variação das formas de tratamento nominais *mano(a)*, *amiga (miga)*, *amor* e *querido(a)* no português falado entre jovens universitários do Campus do Tocantins/Cametá-PA, e observamos que variante ***mano (a)*** foi a mais recorrente em relação às variantes *amor*, *amiga (miga)* e *querido (a)*.

Além disso, esta forma nominal foi frequente na *temática recordações/curiosidade*, assim também como na atuação do tipo de relação entre os interlocutores, pois ocorreu mais em *relações de proximidade* do que distanciamento. Notamos também que uso desta variante *mano(a)* foi mais falada entre os interlocutores da faixa etária de 24 a 29 anos, assim como preferido na fala das mulheres e em tratamento de segunda pessoa a pessoas do sexo/gênero feminino.

Sendo assim, este trabalho contribuiu para reafirmar que a variante ***mano(a)*** faz parte do dialeto da região nortista, principalmente na região do Baixo Tocantins.

REFERÊNCIAS

BROWN, R. e GILMAN, A. 1960. The Pronouns of Power and Solidarity. *In*: T. A. Sebeok,

(ed.), **Style in Language**. Cambridge, Mass: MIT Press, p. 253-276. Disponível em: <<http://mapageweb.umontreal.ca>>

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino do português**. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

CASSIQUE, Orlando. **Menina Bunita Minina...** olhus esverdeados: estudo variacionista da nasalidade vocálica pré-tônica no português de Breves-PA. 2002. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

ECKERT, Penelope. **Three Waves of Variation Study**: The emergence of meaning in the study of variation. Stanford University. Disponível em: <http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWavesofVariation.pdf>. Acessado em: 04/07/2015.

_____, Penelope. The whole woman: Sex and gender differences in variation. In: **Language Variation and Change**. Cambridge University Press 1 (1989), 1990. 245-267. Disponível em: <http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/WholeWoman.pdf>. Acessado em: 04/12/2015.

LABOV, W. The anatomy of style shifting. ECKERT, Penelope and RICKFORD, John R. **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge University Press, 2001. p. 85-108.

_____. **Principles of linguistic change**. Social Factors: volume 2. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc., 2001.

SANKOFF, David.; TAGLIAMONTE, Sali. A.; SMITH, Eric. 2005. **Goldvarb X – A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Trad. de Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

A INVESTIGAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA COMO MECANISMO DE CONSCIENTIZAÇÃO ACERCA DAS VARIEDADES DA LÍNGUA: UM ESTUDO DOS CONECTORES *E, AÍ, ENTÃO E PORTANTO*

Maraísa Damiana Soares Alves (UFRN)¹
Juzelly Fernandes Barreto Moreira (UFRN)²

RESUMO: Este artigo pretende apresentar uma pesquisa realizada a partir de um projeto que tem como objetivo proporcionar a alunos do Ensino Médio do IFRN, *campus* São Paulo do Potengi, a investigação do uso de conectores formais e informais, especificamente "e, aí, então e portanto", em diferentes gêneros textuais, a fim de analisar juntamente com os discentes, as situações comunicativas em que esses conectores são percebidos. Para alcançar esse objetivo, buscamos respaldo em Coelho (2015) e Tavares (2013). Tais autores possuem estudos relevantes tanto no que concerne ao estudo da sociolinguística como abordagem teórica quanto em relação à importância da inserção desse tópico na ementa das aulas de língua portuguesa. Para o desenvolvimento desta pesquisa, dividimos o projeto em quatro etapas: a) estudo da teoria sociolinguística e do uso de conectores; b) coleta de diferentes gêneros textuais em que são percebidos os conectores; c) categorização dos textos, a partir do nível de formalidade/ informalidade; d) análise e discussão dos dados. O projeto encontra-se em andamento e os resultados iniciais apontam para a ideia de que há uma variedade linguística privilegiada em relação às demais e que os conectores "e" e "aí" aparecem de forma recorrente nos gêneros mais próximos da oralidade, entretanto, apesar de serem mais recorrentes em gêneros da oralidade também são percebidos em gêneros próprios da escrituralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Ensino; Conectores.

RESUMEN: Este artículo pretende presentar una investigación realizada a partir de un proyecto que tiene como objetivo proporcionar a estudiantes de la Enseñanza Media del IFRN, *campus* São Paulo do Potengi, la investigación del uso de conectores formales e informales, específicamente "e, aí, então y portanto", en distintos géneros textuales, con el intuito de analizar junto a los discentes, las situaciones comunicativas en que esos conectores son percibidos. Para lograr ese objetivo, nos basamos en Coelho (2015) y Tavares (2013). Esos autores poseen estudios relevantes tanto en lo que interesa a la investigación sociolingüística como abordaje teórica como en relación a la importancia de inserción de ese tópico del plan de estudios de las clases de lengua portuguesa. Para el desarrollo de esta investigación, dividimos el proyecto en cuatro etapas: a) estudio de la teoría sociolingüística y del uso de conectores; b) recolecta de distintos géneros textuales donde son percibidos los conectores; c) categorización de los textos, a partir del nivel de formalidad / informalidad; d) análisis y discusión de los datos. El proyecto se encuentra en desarrollo, y los resultados iniciales señalan la idea que hay una variedad lingüística más

¹ Mestranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. e-mail: maraisaalves25@gmail.com

² Mestranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e-mail: juzelly@gmail.com.br

valorada en relación a las demás y que los conectores “e” y “aí” parecen de forma recurrente en los géneros más cercanos de la oralidad, sin embargo, mismo siendo más presentes en géneros de la oralidad también son percibidos en géneros propios de la escritura.

PALAVRAS CLAVE: Sociolingüística; Enseñanza; Conectores.

Introdução

Sabe-se que a variação é inerente aos processos de fala e escrita e que é tarefa do professor apresentar as múltiplas possibilidades de uso da linguagem aos seus alunos. Corroborando essa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN) nos advertem sobre a necessidade de "respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização." (BRASIL, 2000, p.14).

Nessa perspectiva, podemos inferir que um trabalho que considera os aspectos socioculturais de uma língua abre espaço para a conscientização de que não existe uma variedade melhor ou mais importante do que a outra; existe apenas aquela mais ou menos adequada ao contexto comunicativo. E se assumimos que “[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2000, p. 82), então não há como pensar em aulas de língua materna que desconsiderem a necessidade de proporcionar a reflexão dos alunos acerca da existência da heterogeneidade linguística.

Por isso mesmo, a possibilidade de levar os alunos à prática lhes possibilitará adquirir “[...] consciência de que a língua é múltipla e variável e passível de ser dominada do vernáculo à variedade culta por seus usuários, e utilizada conforme sua necessidade e desejo” (TAVARES, 2013, p. 93).

Respeitando essa premissa, é nosso objetivo, neste texto, descrever uma proposta de prática sociolingüística que realizamos com um grupo de alunos do ensino médio. Esses alunos fizeram uma investigação, guiada por nós, a respeito do uso de conectores formais e informais, especificamente *e*, *aí*, *então* e *portanto*, em diferentes gêneros textuais, a fim de analisar as situações comunicativas em que eles ocorrem.

Com essa prática, tivemos a intenção de motivar os alunos a perceberem a necessidade de adequação da linguagem aos diferentes âmbitos de comunicação, partindo dos seus próprios conhecimentos, para poder ampliar seus horizontes sobre as diversas possibilidades que a língua oferece. Sendo assim, a relevância desta pesquisa repousa no imperativo de que a reflexão acerca da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa é imprescindível, já que encontramos nela um caminho viável para minimizar cada vez mais a visão preconceituosa e excludente do ensino da língua.

Tomamos como ponto de partida as sugestões de estratégias postuladas em Tavares (2013) a respeito do uso de conectores que indicam consequência e conclusão nos diferentes gêneros textuais. Em seu trabalho, a autora descreve abordagens que podem ser adotadas em sala de aula na perspectiva de “[...] estimular os alunos a se tornarem usuários-estudiosos do Português Brasileiro, levando-os não só a vivenciá-lo na prática, mas também a refletir e a discutir sobre ele.” (Tavares, 2013, p. 93).

Para esta proposta de prática sociolinguística, entretanto, detivemo-nos a investigar exclusivamente a presença dos conectores *e*, *aí*, *então*, *portanto* em gêneros textuais diversos, com o interesse de verificar se existe ou não uma relação direta de obrigatoriedade entre o conectivo utilizado e o grau de formalidade do gênero, levando em conta que o nosso propósito consiste em estimular os alunos à reflexão acerca do estigma de que algumas formas linguísticas são erradas e que, em consequência disso, tornam-se desprestigiadas.

Nesse sentido, entendemos como indispensável primeiramente fazer um breve panorama acerca da diversidade linguística no Brasil, no qual identificamos a escola como um agente responsável por apresentar a variação linguística de forma que os alunos possam compreender os fenômenos linguísticos, ao invés de serem ensinados ano a ano a incorporarem uma visão preconceituosa e excludente da sua própria língua.

Em um segundo momento, descrevemos as quatro etapas que compuseram esta pesquisa, relatamos sequencialmente os planos de trabalho de cada um dos seis encontros, categorizamos os primeiros textos coletados pelos alunos (utilizando o critério do grau de formalidade) e fizemos a discussão e análise dos dados preliminares obtidos.

E por fim, tecemos algumas considerações tanto acerca dos resultados parciais que obtivemos no tocante aos textos coletados e sua relação conectores/formalidade,

como também no que tange às percepções evidenciadas pelos nossos alunos-pesquisadores, os novos “usuários-estudiosos do Português Brasileiro”.

2. A questão da diversidade no Brasil

A diversidade no Brasil é perceptível em todos os âmbitos, desde a multiplicidade de raças, de culturas, de sotaques. Este último, também denominado variedade dialetal, é mencionado nos PCN de Língua portuguesa:

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (Brasil, 1997 *apud* Coelho, 2015, p. 136).

A citação expressa claramente que a identidade de uma comunidade é percebida através de aspectos linguísticos e esses estão diretamente relacionados às características regionais e sociais. Entretanto, alerta-nos também para o preconceito existente às variedades menos privilegiadas ou consideradas erradas e nos mostra ainda que, muitas vezes, no ambiente escolar, têm-se o pensamento de que a norma culta deve prevalecer em detrimento do que é trazido da língua vernácula, conceituando como “erradas” construções linguísticas que são utilizadas pelos alunos.

Desta feita, a realidade linguística dos falantes é muito mais complexa e diversa do que a norma empregada e apresentada como modelo nas escolas. Tal conclusão nos chama à responsabilidade de conscientizar os alunos dessa diversidade e da importância de incluir discussões permanentes sobre variação linguística no âmbito escolar, a fim de perceber os preconceitos existentes e possibilitar a reflexão e a valorização da língua vernácula assim como de outras variedades da língua portuguesa.

Contudo, reconhecemos que a desmistificação desse paradigma de língua é de difícil realização, principalmente quando a escola apresenta um modelo homogêneo e “cristaliza certa variedade como única, identificando-a com a língua e excluindo todas as

outras como incorretas” (FARACO, 2005, p. 31). Por isso, é preciso investir cada vez mais em iniciativas que privilegiem o diálogo, a reflexão e o respeito à igualdade das variedades.

Para que esse modelo homogêneo seja gradativamente substituído, entra em cena o professor de língua portuguesa, que deve assumir uma postura inclusiva do uso da língua, considerando a advertência de Tavares (2013, p.99) ao apontar que “diversas variantes vernaculares sofrem estigmatização no ambiente escolar, sendo consideradas inaceitáveis para uso em sala de aula (e até nos corredores da escola), e muito menos, em textos escritos pelos alunos”. Desse modo, é *mister* que o professor compreenda o quanto o seu papel é fulcral nessa empreitada que visa a conscientização linguística.

Em conformidade com essa ideia, Faraco (2005) acrescenta que em textos escritos há uma preferência pelo uso da língua mais formal evitando-se a ocorrência de elementos da língua falada ao texto escrito, o que dificulta a evolução ou mudança da língua. “Assim, inovações comuns na língua falada – já aceitas, muitas vezes, até em situações formais de fala – não são, de imediato, aceitas na escrita, chegando, inclusive, a receber condenação explícita de gramáticos e de outros estudiosos” (FARACO, 2005, p. 26).

É justamente por causa dessa estigmatização apontada por Faraco e Tavares que muitas pessoas ainda pensam que o papel da escola, em especial, das aulas de Língua Portuguesa, é apresentar a norma padrão como sendo a única opção “correta” para a comunicação. Entretanto, a língua é constituída por diferentes normas, uma vez que “norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (FARACO, 2008 *apud* CELHO, 2015, p.139).

Sob o mesmo ponto de vista, Coelho *et al.* (2015) assinala que a caracterização de diferentes comunidades ocorre pela existência de várias normas linguísticas, portanto existem as normas das comunidades urbanas, dos grupos de letrados, dos grupos de jovens, etc. Dito de outro modo, as normas constituem o falar dos diferentes grupos sociais e dialetais, das comunidades linguísticas.

E se podemos inferir que um falante costuma adequar sua linguagem aos diferentes contextos de comunicação, no entanto, não necessariamente domina todas as variedades necessárias às diversas situações comunicativas, precisamos romper com esse pensamento oitocentista de que o falante que não usa a língua culta em todas as situações comunicativas não sabe falar, ou não sabe sua língua. (cf. FARACO, 2008)

Considerando essa realidade, entendemos que a escola precisa abrir espaço para o estudo e análise da variação, assim como para o enfrentamento à estigmatização das variedades menos prestigiadas. É preciso que o aluno saiba “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998 *apud* COELHO, 2015, p.153).

Na esteira dessa análise, nossa proposta é desmistificar essa ideia e mostrar aos alunos que a variação é inerente à língua, por isso há a possibilidade de se expressar de diferentes maneiras linguisticamente dentro de um mesmo contexto, já que em “toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação”. (TARALLO, 1985, p. 08), isto é, formas linguísticas que expressam o mesmo significado ou função.

Precisamos entender, portanto, que existem diversas formas de falar que são equivalentes e que há formas que competem – as variantes de uma mesma variável - pois a língua está em constante transformação, por seu caráter heterogêneo e mutável. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca das variedades que constituem a língua portuguesa e essa análise precisa partir do contexto escolar. É com esse intuito que apresentaremos, no próximo item, uma proposta de prática sociolinguística.

3. As etapas da prática de pesquisa sociolinguística

Esta prática de pesquisa sociolinguística foi desenvolvida com quatro alunos do IFRN, *campus* São Paulo do Potengi, regularmente matriculados no 3º ano do Curso Técnico Integrado de Meio Ambiente. A faixa etária dos alunos varia entre 16 e 18 anos e todos participaram da pesquisa voluntariamente, atendendo ao convite que fizemos de forma coletiva para toda a turma do 3º ano de Meio Ambiente.

A pesquisa foi dividida em quatro etapas, a saber: a) estudo da teoria sociolinguística e do uso de conectores; b) coleta de diferentes gêneros textuais em que são percebidos os conectores; c) categorização dos textos, a partir do nível de formalidade/ informalidade; d) análise e discussão dos dados.

Essas etapas, nas quais os alunos voluntários atuaram diretamente, foram desenvolvidas em seis encontros realizados no turno inverso de aulas, uma vez por semana, com duração de uma hora e trinta minutos cada. A seguir, descreveremos em sequência as leituras e atividades através das quais procuramos motivar os alunos a perceberem que a variação linguística permeia os diferentes âmbitos de comunicação.

Iniciamos o primeiro encontro apresentando dois vídeos (ambos retirados do youtube) : *Não seja burro!*³ e *Zaluzejo*⁴. Tais vídeos expressam visões completamente distintas sobre a variação linguística e, inevitavelmente, trazem à tona a questão do preconceito linguístico. Logo após o término dos vídeos, lançamos uma discussão sobre variedades linguísticas, buscando estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema e o que havia sido assistido nos vídeos.

Em seguida, apresentamos os objetivos da pesquisa, distribuimos a bibliografia para estudo⁵ e orientamos como tarefa para casa a leitura da bibliografia indicada para que a discutíssemos no próximo encontro.

O segundo encontro foi dedicado à leitura e discussão dos textos distribuídos no primeiro encontro, enfatizando alguns conceitos fundamentais, tais como: variedade linguística, variável e variantes linguísticas, vernáculo, oralidade, escrituralidade, norma culta e preconceito linguístico. Como tarefa para casa, solicitamos que os alunos escrevessem um resumo que contemplasse os conteúdos estudados, a fim de que pudessem consolidar os conceitos aprendidos.

No terceiro encontro, tivemos em foco a revisão da função dos conectores nos textos, observando em específico, os empregos de *e*, *aí*, *então* e *portanto*. Feito isso, passamos à tarefa

³ TAVARES, Marcela. Não seja Burro! #3. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qa4FUJPEk0M>>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

⁴ O teatro mágico. Zaluzejo. Vídeo disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=UdsxywBK2D4>>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

⁵ Inicialmente foram solicitadas as leituras de 3 textos: TARALO, F. A pesquisa sociolinguística, p. 05-31; PRETI, D. Sociolinguística e o fenômeno da diversidade na língua de um grupo social, p. 01-23. MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. Outros 2 foram destinados ao segundo momento: GUY, G. R., ZILLES, A. M.S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística, p. 39-50. TAVARES, A. Gramática na sala de aula: o olhar da sociolinguística variacionista, p. 93-114.

de casa: coleta dos conectores em diferentes gêneros textuais, independente do grau de formalidade dos mesmos e, para isso, os alunos foram divididos em dois grupos.

O quarto encontro foi dividido em dois momentos: no primeiro, os alunos socializaram os textos coletados com os demais participantes, especificando em que gêneros textuais (carta, canção, romance, discurso político, artigo de opinião, notícia, entrevista, TCC etc) cada conector foi identificado. No segundo momento, com a nossa ajuda, os alunos realizaram a categorização dos gêneros quanto ao grau de formalidade/informalidade dos textos, observando, para isso, as situações comunicativas em que eles são utilizados.

Como tarefa de casa, solicitamos uma segunda coleta de exemplares de textos, por entendermos que estes primeiros dados foram incipientes para que pudéssemos prosseguir com a análise proposta inicialmente.

No presente momento, a pesquisa encontra-se na última etapa, a qual será desenvolvida no 5º e 6º encontros, respeitando a seguinte ordem:

5º Encontro

- **Socialização dos novos dados coletados**
- **categorização dos gêneros de acordo com o grau de formalidade/informalidade dos textos;**
- **discussão e análise dos dados (realizada com o nosso auxílio)**
- **tarefa para casa: elaboração de relatório preliminar, a fim de sistematizar as análises dos dados coletados**

I – Quadro síntese de atividades a serem realizadas. Elaborado pelas autoras.

6º Encontro

- **Apresentação do relatório preliminar para os demais participantes da prática**

de pesquisa.

- **Roda de conversa para reflexão acerca das diferenças entre as impressões iniciais de cada aluno no tocante aos principais tópicos abordados nos encontros (variedades linguísticas, preconceito linguístico, estigmatização, vernáculo, oralidade, escrituralidade, formalidade e informalidade) e como eles enxergam essas questões relacionadas à variação linguística após o contato com a teoria e a participação ativa nesta pesquisa sociolinguística.**

II – Quadro síntese de atividades a serem realizadas. Elaborado pelas autoras.

Consideramos pertinente ressaltar ainda que o acompanhamento e a avaliação das atividades propostas nessa prática de pesquisa foram realizados de forma contínua, verificando se as etapas foram satisfatoriamente concluídas. Para isso, observamos se os alunos realizaram:

Atividades realizadas

- **leitura dos textos, a partir de discussão realizada no grupo;**
- **exposição da reflexão proposta sobre as variedades linguísticas e sua importância;**
- **coleta dos dados necessários para a análise preliminar;**
- **análise dos dados coletados;**
- **apresentação do relatório preliminar;**
- **relação do grau de formalidade de cada gênero com a ocorrência dos conectores *e, aí, então e portanto*.**

III - Quadro síntese das atividades realizadas. Elaborado pelas autoras.

4. Resultados preliminares

A partir da categorização dos dados obtidos após a primeira coleta de textos, pudemos observar que o conector “e” transita livremente entre os diversos gêneros textuais, passando dos formais (versículo bíblico, romance, artigo de opinião, discurso de posse) até os mais informais (depoimento, canção, carta pessoal). De forma preliminar, percebemos que o conector, em si, não parece estabelecer relação direta com o grau de formalidade/ informalidade do gênero, fato que o permite visitar os diversos gêneros sem encontrar obstáculos nos estigmas sociais que rondam as questões vinculadas à oralidade/ escrituralidade.

O emprego do conector “então” foi verificado em gêneros textuais situados em diferentes pontos da escala de formalidade, se considerarmos que: um versículo bíblico é um gênero textual com grande apelo formal, a carta pessoal, apesar de pertencer ao campo da escrituralidade, já revela menos preocupação formal por parte do remetente, dada a provável intimidade mantida com o destinatário e, por fim, temos a canção, gênero em que, não raro, aparecem marcas de oralidade e informalidade, como no caso específico de uma das que analisamos, da qual destacamos o verso: “*Então segura a pressão, muita pressão*”⁶, em que podemos verificar o uso de uma gíria.

O uso do “ai”, por sua vez, apesar de constituir maior vínculo com gêneros informais e que possuem traços de oralidade (como verificamos em coletas de conversa de WhatsApp, entrevista e canção), também esteve presente no fragmento de um romance e numa notícia de jornal, por exemplo. Tal verificação nos permite inferir que, ainda que seja inegável a preferência de utilização do “ai” em textos de caráter informal e, por vezes, oral, os primeiros textos coletados também nos apontam para certa versatilidade em relação ao seu emprego.

O conector “portanto”, entre os textos coletados, figurou presença sempre em gêneros pertencentes ao campo do formal e próprios da escrituralidade, como o ensaio acadêmico e o artigo científico. Essa constatação nos remete às palavras de Tavares, quando nos lembra que esse tipo de análise é capaz de mostrar aos alunos que há preferências de utilização de cada conector consolidadas na comunidade linguística quanto à modalidade da língua. (TAVARES, 2013, p. 111).

⁶ Trecho da música “Sim ou Não” de Anitta.

Conforme esclarecemos anteriormente, esta pesquisa ainda se encontra em andamento e não julgamos que os dados coletados até o presente são representativos o suficiente para que possamos elaborar gráficos e tabelas.

5. Considerações finais

Entendemos que uma alternativa para estimular os alunos a refletirem sobre o uso consciente da língua é auxiliá-los na compreensão gradativa de que a variação linguística permeia as diversas situações comunicativas. Para o alcance desse fim, nada mais profícuo do que “desafiar o espírito crítico e reflexivo dos alunos no que diz respeito aos fenômenos estudados” (TAVARES, 2013, p. 111).

Essa prática sociolinguística tem nos mostrado que o espírito crítico e reflexivo a que Tavares se refere encontra espaço favorável para ser desenvolvido, no momento em que os alunos tornam-se partícipes dos estudos dos fenômenos linguísticos que os cercam.

De fato, os momentos de discussão e realização das atividades foram muito produtivos e os alunos se mostraram bastante motivados tanto a compreender os conceitos próprios da sociolinguística como a depor voluntariamente sobre casos que eles julgavam ter relação com a temática e que haviam sido vivenciados por eles mesmos e/ou parentes e amigos.

Esses depoimentos revelaram-se valiosos, pois alavancaram o processo de reflexão acerca do estigma de que algumas formas linguísticas são erradas e que, em consequência disso, tornam-se desprestigiadas.

Cumpre-nos, finalmente, destacar que classificamos essa prática sociolinguística como exitosa, pois, através dela, tivemos a possibilidade de proporcionar aos alunos a participação direta nos processos de coleta, categorização e análise dos dados. Entendemos ainda que essa inserção dos discentes no universo da pesquisa oportunizou não só uma melhor consolidação dos conceitos, mas, sobretudo, abriu as portas para uma compreensão efetiva dos fenômenos linguísticos.

Referências

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília, 2000.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, C. A. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GUY, G.; ZILLES, A. O ensino de língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Calidoscópio*, v. 4., n. 1, p. 39-50. 2006.

MATHEUS E KAUAN. Que sorte a nossa [música]. 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BkppqU3gdjIw>> Acesso em: 10 de agosto de 2016.

MOLLICA; M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C; BRAGA, M. L. (orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. -4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

O TEATRO MÁGICO. Zaluzejo. [vídeo] disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UdsxywBK2D4>>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

PRETI, D. Sociolinguística e o fenômeno da diversidade na língua de um grupo social, p. 01-23.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. (ROJO, 2008, p. 92)

SILVA F.L. da & MOURA, H.M de M. (orgs.) (2000) *O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Lingüístico*. Florianópolis: Insular, 128p. Resenhado por/by Edair Maria GORSKI (Universidade Federal de Santa Catarina)

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

TAVARES, M. A. Gramática na sala de aula: o olhar da sociolinguística variacionista. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 93-114.

TAVARES, Marcela. Não seja Burro! #3 [vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qa4FUJPEk0M>>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

TAVARES, Marcela. Não seja Burro! #3. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qa4FUJPEk0M>>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

O PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DOS WAJÃPI: O USO DAS LÍNGUAS WAJÃPI E PORTUGUESA NOS DOMÍNIOS SOCIAIS

Maria Doraci Guedes Rodrigues (UFPA)¹

Abdelhak Razky (UNB)²

RESUMO: Esta pesquisa está direcionada à análise da situação sociolingüística de cinco aldeias indígenas Wajãpi no município de Pedra Branca do Amapari no Estado do Amapá: Aramirã, Pairakae, CTA, Mariry e Kurani'yty. O povo Wajãpi é uma etnia de língua e cultura classificada como língua do sub-ramo VIII, do tronco Tupí- Guaraní, eles habitam na Terra Indígena Wajãpi (TIW). O objetivo do trabalho é identificar o grau de Bilinguismo para que se possa contribuir com a Educação Escolar Intercultural e Bilíngue das escolas das aldeias supracitadas. Analisou-se e descreveu-se as atitudes dos Wajãpi em relação à aquisição da língua materna, como língua de instrução e da Língua Portuguesa, como segunda língua, usadas nas interações sociais. Foi realizada uma pesquisa de campo que teve como método a aplicação de um Questionário Sociolingüístico semiestruturado, contendo dois campos semânticos, composto de 40 questões, sendo que o primeiro é intitulado: Bilinguismo dos participantes, que contém 34 questões e o segundo campo semântico: Bilinguismo da comunidade, com 6 questões. Por conseguinte, a língua indígena, que tradicionalmente, os falantes fazem à aquisição por transmissão e produções orais dos seus conhecimentos interculturais. Mas, que em relação a segunda língua, usada também nas interações sociais, só começam a ter contato, a partir dos 12 anos, quando as crianças já estão bem familiarizadas com a língua materna. Conclui-se com os dados obtidos dessa amostra respondidas pelos 20 informantes, como se encontra o perfil sociolingüístico dessa comunidade, pois constatou-se que a partir dessa análise qualitativa-quantitativa, observa-se que o Bilinguismo está em processo de construção, tornando-se uma realidade entre os Wajãpi, possibilitando a ampliação do léxico para as línguas Wajãpi e Portuguesa que estão presentes nos diferentes domínios sociais das aldeias.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo; Educação Intercultural; Língua Wajãpi; Língua Portuguesa

RÉSUMÉ: Cette recherche est dirigée à l'analyse de la situation sociolingüistique de cinq villages indigènes Wajapi la commune de Pedra Branca do Amapari dans l'état d'Amapá:

¹ Mestranda em Linguística, do 4º semestre do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.

E-mail: guedesufpa@gmail.com

² Prof. Dr. Abdelhak Razky, no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.

E-mail: arazky@gmail.com

Aramirã, Pairakae, CTA et Mariry Kurani'ity. Le peuple Wajapi est une langue de l'ethnicité et de la culture classées comme langue de sous-zone VIII, le tronc tupi-guarani, ils habitent Wajapi autochtones (TIW). L'objectif est d'identifier le degré de bilinguisme afin qu'il puisse contribuer à l'éducation bilingue école interculturelle et les écoles des villages ci-dessus. Analyser et décrit les attitudes de Wajapi concernant l'acquisition de la langue maternelle comme langue d'enseignement et le portugais comme langue seconde, utilisé dans les interactions sociales. Une enquête de terrain a été réalisée qui avait la méthode à appliquer un questionnaire sociolinguistique semiestructurées contenant deux champs sémantiques, composé de 40 questions, dont la première qui est intitulé Bilinguisme des participants, qui contient 34 questions et le second champ sémantique : bilinguisme communauté, avec 6 questions. Par conséquent, la langue indigène, qui, traditionnellement, haut-parleurs font l'acquisition pour la transmission et productions orales de leur connaissance interculturelle. Mais que, pour la deuxième langue utilisée dans les interactions sociales, ne commencent à avoir des contacts, de l'âge de 12 ans, lorsque les enfants sont déjà bien familiers avec la langue. Il conclut avec les données obtenues à partir de cet échantillon a répondu par 20 répondants, de même que le profil sociolinguistique de cette communauté, car il a été constaté que de cette analyse qualitative et quantitative, on constate que le bilinguisme est en cours de construction, ce qui rend est une réalité parmi Wajapi, permettant l'expansion du lexique pour Wajapi et portugais qui sont présents dans les différents domaines sociaux des villages.

MOTS-CLÉS: Bilinguisme; Éducation Interculturelle; Langue Wajãpi; Langue Portugaise

I. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país plurilíngue, multiétnico e multicultural, Rodrigues (1993 *apud* LEITE 2008, p. 1), afirma que “antes da conquista Portuguesa eram faladas 1.273 línguas, porém essas línguas reduziram-se e hoje, cerca de 180 línguas indígenas são faladas no Brasil, onde a grande maioria encontra-se na região Amazônica”. Línguas que são faladas por povos autóctones, como no Amapá, onde se concentra várias etnias, tais como: Wajãpi, Palikur, Karipuna, Wayana, entre outras.

Contudo, aceitar que o Brasil é um país com heterogeneidade em termos linguísticos e socioculturais parece uma tarefa difícil, pois se observa em muitos discursos a ideia de que o Brasil é monolíngue, onde todos falam uma língua nacional, a Língua Portuguesa. De fato, precisa-se desmistificar essa concepção centralizadora de monolíngüístico, em que se menospreza a diversidade que é fruto de um país que nasceu a partir da miscigenação das línguas e das culturas de matizes africanas, indígenas e de línguas europeias.

O presente estudo visa traçar o perfil Sociolinguístico dos Wajãpi, pois busca compreender a atitude e o conhecimento dos Wajãpi com relação à língua Wajãpi e à língua Portuguesa, as quais são línguas em contato e faladas no contexto bilíngue da comunidade pesquisada. A análise visa identificar o nível de proficiência dos 20 informantes, evidenciando **como, com quem, onde, por quê**, estes falantes usam a língua materna ou a língua portuguesa, em função da necessidade de comunicação e socialização entre os diferentes membros da própria comunidade.

O Bilinguismo para educação indígena, assume um “caráter compulsório” termo usado por SECCHI (1998)³, no sentido que não é uma questão de escolha o “domínio” do segundo idioma, mas uma questão de obrigação e de necessidade, pois eles precisam demonstrar o grau de pertencimento com a comunidade envolvente e lutar ferozmente para conquistar seus direitos. Faz-se oportuno, esclarecer que os meios de comunicações como rádio e televisão, não fazem parte do cotidiano na Terra Indígena Wajãpi, eles só estabelecem comunicação através da central de rádio amador instalado em algumas aldeias, dentre elas, Aramirã, CTA, Manilha.

II. O Perfil Sociolinguístico dos Wajãpi (análises)

A Sociolinguística descreve e analisa o contexto social, com o intuito de investigar a variabilidade Geossociolinguística da língua na dinâmica e nos seus contextos de usos. Ela explora os estudos da variabilidade sociocultural. Dentro do contexto de interação das línguas recomenda-se que a língua indígena seja a língua de instrução da escola e não somente a língua da alfabetização, e que a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua nos casos em que há bi e multilinguíssimo (BRASIL, 1988).

A fim de traçar a análise do perfil sociolinguístico da comunidade pesquisada, passar-se-á a demonstrar os resultados da pesquisa em que foram levados em conta os domínios linguísticos como a casa, a escola, a comunidade e a cidade mais próxima, que é Macapá, em que eles estabelecem relações, em cada ponto de inquérito. Os resultados dos gráficos referem-se às respostas de acordo com o **Questionário Sociolinguístico**, constituído de 9 perguntas e aplicados em 5 pontos de inquérito com número de 4

³ Disponível: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf. Acessado em 01 de novembro de 2016.

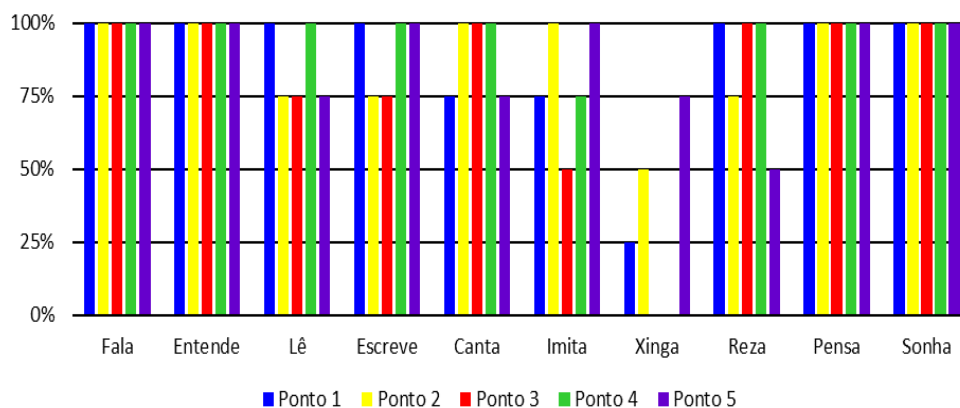
informantes por ponto, totalizando de 20 colaboradores. Os pontos de inquéritos estão demonstrados no quadro 1 abaixo.

Número do Ponto	Nome do ponto
01	Aramirã
02	Paraikae
03	CTA
04	Mariry
05	Kurani'yty

Quadro 1 – Relação número e nome de cada ponto pesquisado.

Pergunta 1 - “Quanto ao Wajãpi (LI), qual é o grau de proficiência dos entrevistados?”

Gráfico 1 - Grau de proficiência em Língua Wajãpi nos 5 pontos



Fonte: Elaborado pela autora.

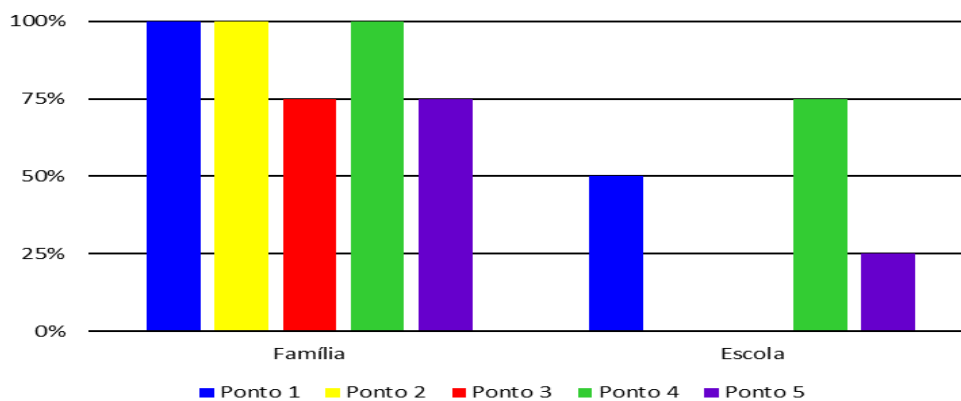
É importante enfatizar que “a língua falada por essa etnia é de tradição oral, ou seja, foi transmitida pelos seus antepassados por meio de narrativas orais, mas que atualmente, alguns moradores começam a praticar a linguagem escrita” (WAJÃPI, CALBI, 2016). A fala de Calbi é confirmada nas análises dos gráficos acima, pois percebe-se que a competência oral e a compreensão oral estão bem representadas nos gráficos em maiores porcentagens. O que possibilita afirmar que a língua materna está bem preservada e a sua transmissão está sendo feita pelos adultos para os jovens e,

consequentemente, para as crianças, pois, elas são todas alfabetizadas em língua materna, nas séries iniciais da escola, até os 12 anos de idade. Elas são monolíngues, segundo relatos dos informantes, e somente após a alfabetização em língua materna é que passam a aprender a segunda língua, a língua Portuguesa.

Os dados do gráfico 1 demonstram o conhecimento, ou seja, o grau de proficiência da língua materna dos indígenas nas aldeias pesquisadas. Esse gráfico, como demonstrado acima, indica que 100% dos Wajãpi, falam, entendem, pensam e sonham na língua materna, independente de sexo, idade e escolaridade, e isso permite afirmar que os falantes Wajãpi, estão preocupados com a transmissão da língua/cultura, pois está sendo feito um trabalho de preservação, desenvolvido pelas famílias, sobretudo pelos mais velhos, avós, pais e pelos professores. É, assim, fato notório que os falantes Wajãpi são os agentes que promovem a própria vitalidade da língua materna.

Pergunta 2 - "Como aprendeu a falar Wajãpi (LI) ?"

Gráfico 2 – Aprendizado da língua materna por domínio social nos 5 pontos



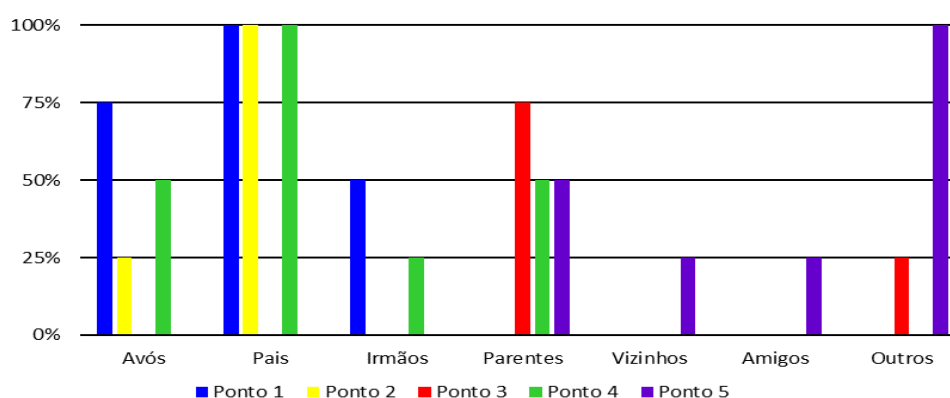
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no gráfico de 2 evidenciam como a aquisição da língua materna é resultado do processo natural de interação, em situações autênticas de comunicação, cujo desenvolvimento de aquisição acontece de maneira informal, primeiro na família, nas interações do cotidiano representadas nos pontos 1, 2 e 4, com 100% e no ponto 3 e 5, com 75% da aquisição no domínio da família. Em seguida, na escola, no ponto 4, com 75%, o que revela que a aprendizagem acontece nas interações, na escola, com os professores, na qual se desenvolve o processo de apropriação, de construção de

sentidos e da alfabetização na língua materna. Os resultados do gráfico acima, corroboram também com os resultados no primeiro gráfico, pois, possibilitam dizer que está sendo feito um trabalho de preservação, desenvolvido pelas famílias, sobretudo pelos mais velhos, avós, pais e pelos professores para a vitalidade da língua materna.

Pergunta 3 - Com quem você fala Wajãpi (LI)?

Gráfico 3 – O uso de Wajãpi entre falantes nos 5 pontos

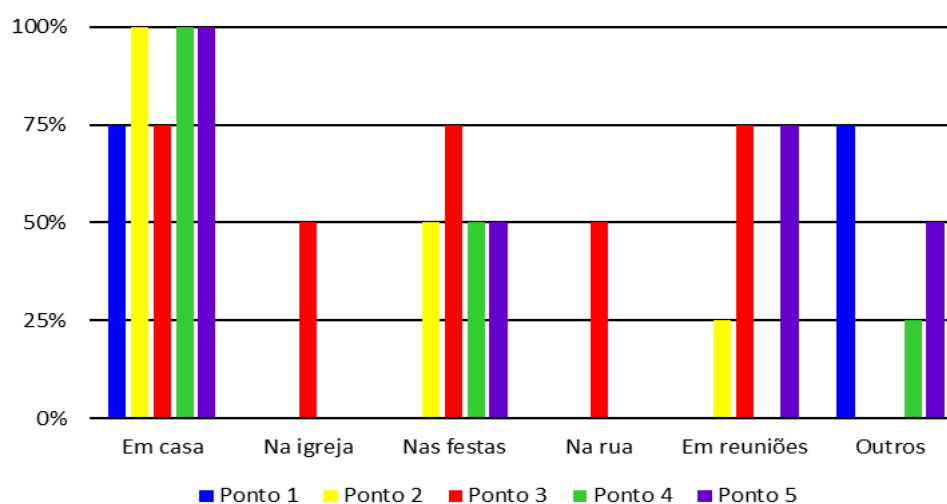


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no gráfico de 3 revelam com quem se fala a língua materna, pois as interações acontecem no contexto das relações sociais, entre os interlocutores que são os pais. Verifica-se aqui significativa porcentagem, com 100% de incidência nos pontos 1, 2 e 4. Já, no ponto 5 aparece também uma representatividade de 100% na comunicação com outros, ou seja, com os professores. Há uma significativa predominância de distribuição dos usos da língua Wajãpi nesses domínios que são resultados das interações, em situações autênticas de comunicações, no qual o desenvolvimento da aquisição se processa de maneira natural e informal, primeiro na família, nas interações do cotidiano, e depois, na escola, com os professores. Assim, o uso nasce das relações espontâneas, sendo a escrita pouco praticada, visto que a transmissão é feita a partir das narrativas orais, em situações autênticas de comunicação.

Pergunta 4 - Em que locais e situações você fala Wajãpi (LI)?

Gráfico 4 – Contexto de uso do Wajãpi nos 5 pontos



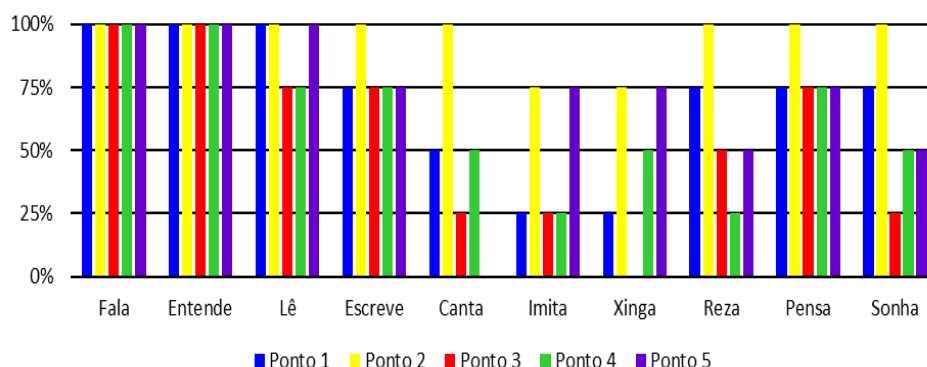
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no gráfico 4 ratificam onde e em quais situações se fala a língua materna. Ocorrem nos domínios linguísticos da casa, com 100%, nos itens 2, 4 e 5. Acontecem também nos domínios da casa, nas festas, na rua e nas reuniões, com 75%, nos pontos 1, 3, 3 e 5.

Nesses contextos, as relações de interações entre os interlocutores são estabelecidas com os parentes, os avós, os pais, os irmãos e outros, como é possível observar com os resultados do gráfico acima, ou seja, há uma significativa predominância de distribuição dos usos da língua Wajãpi nesses domínios, que são resultados das interações, e dos usos nas situações autênticas de comunicações. O desenvolvimento da aquisição da língua materna acontece, dessa forma, no ambiente natural, informal e espontâneo, primeiramente em casa. Depois, nas festas, na rua e nas reuniões, a partir das interações verbais com diferentes atores sociais; e por fim, nas festas, nas relações de comunicações mais naturais possíveis. Nesses domínios linguísticos que são ambientes propícios para se estabelecerem as interações da língua/cultura, em que são desenvolvidas as competências linguísticas dos falantes. São contextos da diversidade sociolinguística.

Pergunta 5 – Quanto ao Português, qual é o grau de proficiência dos entrevistados?

Gráfico 5 – Grau de proficiência em Língua Português nos 5 pontos



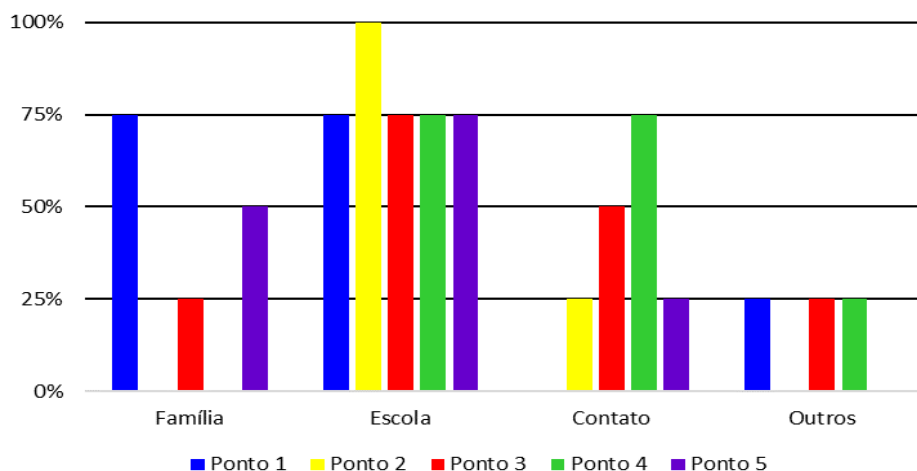
Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se no gráfico 5, o grau de proficiência em Língua Portuguesa dos falantes Wajãpi. Há significativa incidência de 100% nas competências de expressão e compreensão oral, nos cinco pontos inqueridos; já a compreensão escrita é de 100% somente nos pontos 1 e 2; seguidos das competências de escrever, cantar, rezar, pensar e sonhar, com 100% apenas no ponto 2. É oportuno destacar como aconteceu o processo de aquisição da língua/cultura Wajãpi “a língua falada por essa etnia é de tradição oral, ou seja, foi transmitida pelos seus antepassados por meio de narrativas orais, mas que, atualmente, alguns moradores começam a praticar a linguagem escrita” Calbi Wajãpi (2016), que só tardiamente, começou a aprendizagem da escrita em língua materna. E essa metodologia, com relação a aprendizagem da língua materna é por eles transferida para a aprendizagem da segunda língua.

Observou-se que o uso da Língua Indígena (LI), acontece no interior das aldeias ou no exterior das mesmas. Fala-se a LI, dentro das aldeias, seja em casa, em reuniões e nas festas. E fala-se língua Portuguesa fora da aldeia, em Macapá, o que torna a aprendizagem em contexto na maioria das vezes, institucional, formal, resultado de um processo consciente. Esses aspectos que acontecem de maneira assimétrica dificultam o processo de desenvolvimento das interações verbais entre oral/escrito na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira que se constroem em situações de uso, menos espontânea, em que os falantes são impulsionados pela necessidade de interagir principalmente para reivindicar seus direitos.

Pergunta 6 – Como aprendeu a falar Português (LS/LE)?

Gráfico 6 – Aprendizado da Língua Portuguesa por domínio social nos 5 pontos

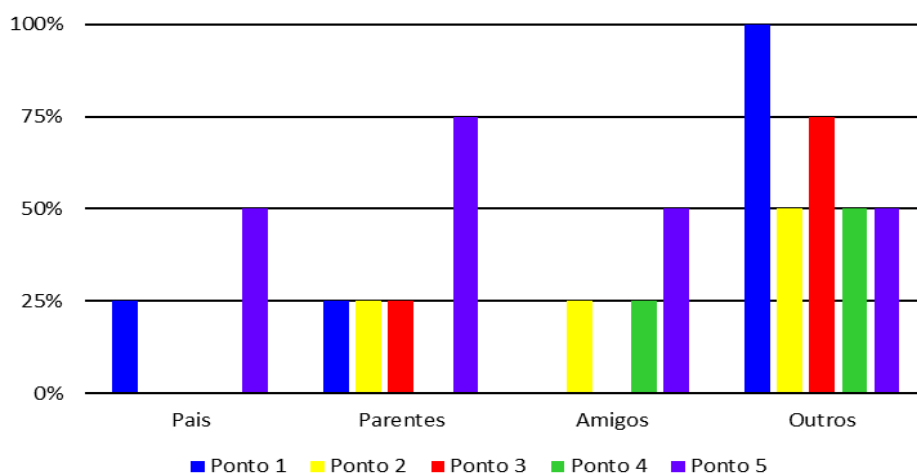


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do gráfico 6 confirmam como os falantes wajãpi aprendem falar português na escola, com maior porcentagem de 100% apenas no ponto 2; seguido de 75% nos pontos 1,3,4 e 5. Percebe-se que a aprendizagem do Português acontece na família, somente no ponto 1, com 75%. Seguido da aprendizagem a partir das relações de contato que se processam nos pontos 2, 3, 4 e 5, com as porcentagens de 25%, 50%, 75% e 25%. Isto possibilita afirmar que a aprendizagem é fruto de um contexto educacional, que as interações são menos espontâneas, pois acontecem em ambiente institucionalizado, o que requer maior engajamento por parte dos aprendizes para interagir a partir de situações de comunicação exigidas pelo contato.

Pergunta 7 – Com quem você aprendeu a falar Português (LS/LE)?

Gráfico 8 – Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 5 pontos

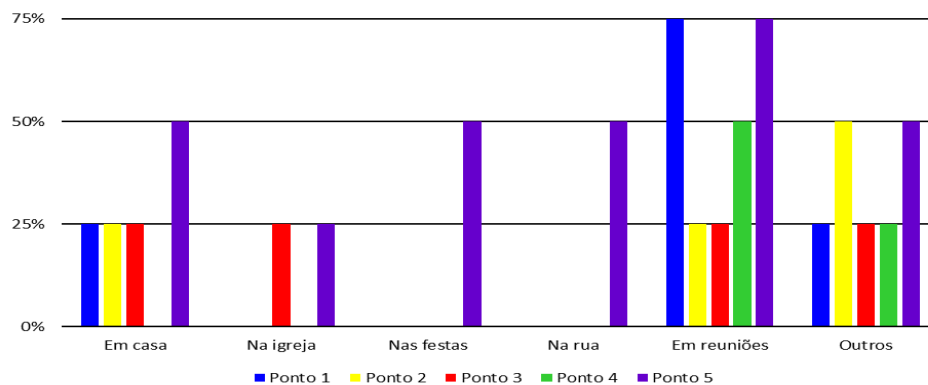


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no gráfico 7 demonstram com quem se fala a língua portuguesa, pois as interações acontecem no contexto das relações sociais, entre os interlocutores que são outros, ou seja, com os professores. Verifica-se significativa porcentagem, com 100% de incidência no ponto 1; já no ponto 3, a porcentagem é de 75%; quanto aos pontos 2, 4 e 7, as incidências são de 50%. Logo, no ponto 5 aparece também uma representatividade de 75% com parentes. Há uma significativa predominância de distribuição dos usos da língua Portuguesa nesses domínios que são resultados das interações, com parentes, professores etc., em situações autênticas de comunicação, nas quais o desenvolvimento da aquisição se processa de maneira natural, informal e espontânea, primeiro nas interações do cotidiano, a partir do contato com professores e outros, e depois, em casa, com os parentes. Assim, o uso nasce das relações mais autênticas e espontâneas.

Pergunta 8- Em que locais e situações você fala português (LS/LE)?

Gráfico 9 – Onde e em que situações você fala português (LS/LE), nos 5 pontos

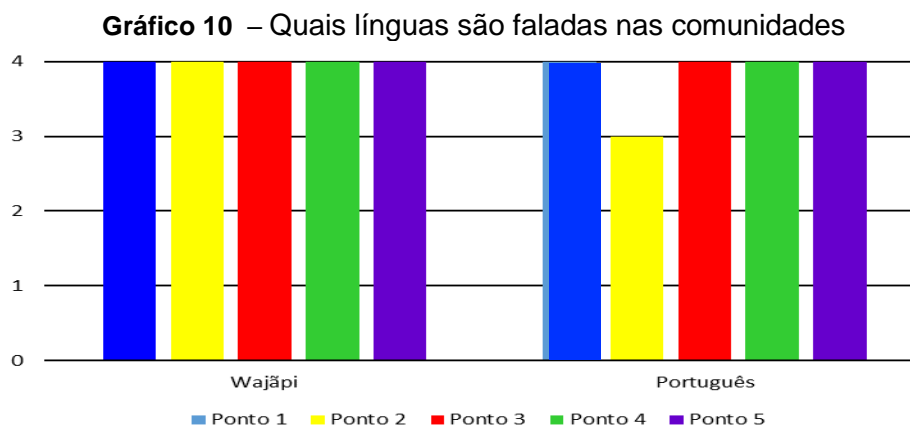


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no gráfico 8 corroboram onde e em quais situações se fala a língua Portuguesa. As ocorrências se dão nos domínios linguísticos das reuniões, com 100%, nos pontos 1 e 5. Registra-se também nos domínios das reuniões e rua, nos pontos 4 e 5, com 50%. Já nos outros domínios como casa, igreja etc., variam em torno de 25%.

Nesses contextos, as relações de interações entre os interlocutores são estabelecidas com os parentes, os avós, os pais, os irmãos e outros, como é possível observar nos resultados do gráfico acima. Há, pois, uma significativa predominância de distribuição dos usos da língua Portuguesa nesses domínios, que é resultado das interações e dos usos nas situações autênticas de comunicação, nas quais o desenvolvimento da aquisição da segunda língua acontece em ambiente natural, informal e espontâneo, primeiramente nas reuniões. Depois, nas festas, na rua e nas reuniões, a partir das interações verbais com diferentes atores sociais; Por fim, nas festas, nas relações de comunicações mais espontâneas possíveis, de forma a proporcionar a diversidade sociolinguística dos falantes.

Pergunta 9- Quais línguas são faladas na comunidade?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do gráfico 9 demonstram o conhecimento das línguas faladas nas comunidades em estudo. Eles indicam que 100% dos Wajãpi são proficientes em língua materna, e independentemente de idade e sexo, entendem e falam sua língua como confirmam as porcentagens de 100% nos pontos 1, 2, 3, 4 e 5. No entanto, com relação à língua portuguesa, a segunda língua, que é falada em situações de contato com seu idioma, também se percebe as incidências de 100% nos pontos 1, 3, 4, e 5, e somente no ponto 2 o resultado é de 75%. O gráfico possibilita fazer e compreender a análise do perfil sociolinguístico da comunidade pesquisada, fechando, assim, todos os aspectos que foram pesquisados e, assim, resultando em um retrato do comportamento linguístico dos falantes.

III. Considerações Finais

Infelizmente, no âmbito das discursões concernentes aos direitos linguísticos existem algumas correntes de pensamento que consideram as línguas indígenas como “línguas minoritárias”, mas, atualmente, cada dia é mais urgente termos a percepção que elas são expressões da diversidade cultural, étnica e sociolinguística do Brasil. É necessário que sejam excluídos preconceitos bipolares e excludentes como homogeneidade/heterogeneidade, língua/dialeto, unidade/diversidade. Isso implica, em assegurar, como direitos fundamentais, o direito ao falante a aprender e a desenvolver-se

livremente na sua própria língua materna, a ser alfabetizado a partir dela, a usá-la nas interações sociais, e a aprender adequadamente a língua dita “majoritária”. É o “mínimo” que se espera de um país dito “plurilíngue” e pluriétnico.

Conclui-se com os dados obtidos dessa amostra respondidas pelos 20 informantes, como se encontra o perfil sociolinguístico dessa comunidade, pois constatou-se que a partir dessa análise qualitativa-quantitativa, observa-se que o Bilinguismo está em processo de construção, tornando-se uma realidade entre os Wajãpi, possibilitando a ampliação do léxico para as línguas Wajãpi e Portuguesa que estão presentes nos diferentes domínios sociais das aldeias.

1. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

ESCOLAS. **Terra Indígena Waiãpi - Pedra Branca do Amapari – AP**. Disponível em: <<http://www.escol.as/cidades/297-pedra-branca-do-amapari/bairros/362819-terra-indigena-waiapi>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

IEPÉ, INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO INDÍGENA. **Prioridades dos Wajãpi para 2006**. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/media/docs_indigenas/Prioridades_wajapi_2006_-_Apina.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

IEPÉ, INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO INDÍGENA. **Terra Indígena Wajãpi**. Disponível: <<http://www.institutoiepe.org.br/infoteca/livros/terra-indigena-wajapi/>>. Acesso em: 9 de jul. 2106.

LEITE, Y. As várias dimensões das pesquisas com língua indígenas. In: **Anais do V Congresso de Letras da UERJ – São Gonçalo**. Rio de Janeiro, 2008, p. 01

RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 29-09-2015.

SECCHI, D. **Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas**, in: Painel 5: Legislação Escolar Indígena. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em 01 de nov. 2016.
UNIONPÉDIA. **Linguística**. Disponível em: <<http://pt.unionpedia.org/i/Lingu%C3%ADstica>>. Acessado em: 04 out. 2015.

WAJÃPI, C. **Entrevista concedida à Maria Doraci Guedes Rodrigues**. Terra Indígena Wajãpi, 25 fev. 2016.

FALAR ERRADO OU INADEQUADO? UMA ANÁLISE SOBRE A VARIEDADE LINGÜÍSTICA PADRÃO E NÃO PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Janelma de Leão Medeiros (UEPA)¹

Orientadora: Robervania de Lima Sá Silva (UEPA)²

RESUMO: O objetivo principal da língua é viabilizar a comunicação entre seus falantes por meio de um código comum entre os mesmos. Devido a isso é imprescindível que os interlocutores tenham conhecimento suficiente acerca de seu código linguístico para compreender e ser compreendido socialmente. Vale ressaltar que todo código linguístico sofre variações, pois a língua é viva, contudo, apesar das variações linguísticas serem comuns, em se tratando de língua portuguesa, a norma culta da língua foi eleita como a única correta e aceitável, uma vez que as suas variantes são estigmatizadas. Assim, o presente trabalho tem como objetivo verificar as principais diferenças entre a norma padrão e não padrão, afim de esclarecer e desfazer mitos acerca das mesmas, tais esclarecimentos podem ser úteis para nortear o ensino de língua portuguesa, pois nos permite refletir criticamente acerca da temática “falar errado ou inadequado?”. O português não padrão é falado pela grande maioria da população que compõe a classe social baixa e que possui um nível elementar de escolaridade, devido a isso, muitos são vistos como falantes que se expressão de forma “errada” por não falarem de acordo com a norma padrão, tal fato acaba gerando o preconceito linguístico, que foi investigado por esta pesquisa que abordou alguns mitos acerca do assunto e descreveu os aspectos que levam o falante a fazer uso de uma linguagem que desrespeita as regras da norma culta da língua. A pesquisa desenvolvida foi qualitativa, explicativa e de cunho bibliográfico. Para dar sustentação teórica ao trabalho estudamos Fonseca (2002), Faraco (2002), Carvalho e Ribeiro (1988) e Bagno (1999) na área da linguística e Gil (2007) na área da metodologia científica. Os resultados apontam que não devemos considerar como errada as várias formas de falar, mas inadequadas às possíveis situações de uso.

PALAVRAS-CHAVE: Norma padrão e não padrão; Preconceito linguístico; Mitos linguísticos.

ABSTRACT: The main objective of the language is to enable communication among its speakers through a common code among them. Because of this it is imperative that the interlocutors have sufficient knowledge about their language code to understand and be understood socially. It is worth noting that every linguistic code suffers variations, since the language is alive, however, although linguistic variations are common, in the case of Portuguese language, the cultured norm of the language was chosen as the only correct and acceptable, since its Variants are stigmatized. Thus, the present study aims to verify the main differences between the standard and non-standard norm, in order to clarify and undo myths about them, such clarifications can be useful to guide the teaching of

¹ E-mail: mariajanelma@outlook.com

² E-mail: robervania.sa@bol.com.br

Portuguese language, as it allows us to reflect critically on the Thematic "to speak wrong or inappropriate?". Non-standard Portuguese is spoken by the great majority of the population that makes up the lower social class and has an elementary level of schooling. Because of this, many are seen as speakers who express themselves in a "wrong" way by not speaking according to A standard norm, this fact ends up generating linguistic prejudice, which was investigated by this research that addressed some myths about the subject and described the aspects that lead the speaker to use a language that disrespects the rules of the cultured norm of the language. The research developed was qualitative, explanatory and bibliographical. In order to give theoretical support to the work, we study Fonseca (2002), Faraco (2002), Carvalho and Ribeiro (1988) and Bagno (1999) in the area of linguistics and Gil (2007) in the area of scientific methodology. The results indicate that we should not consider as wrong the various ways of speaking, but inadequate to the possible situations of use.

KEYWORDS: Standard and non-standard; Linguistic prejudice; Myths.

1. INTRODUÇÃO

A língua é uma construção humana e não se constitui um instrumento pronto para obter resultados, ela é um processo e um produto; como processo, é espontânea, uma vez que o falante pouco percebe quando faz uso da mesma, pois sua maneira de falar passa de geração a geração dentro do ambiente familiar, isto é, a língua materna é adquirida, sobretudo, por meio dos costumes familiares. A língua sofre influência da comunidade que o falante está vinculado, sendo assim, todas as pessoas atendem, adequada ou inadequadamente, as necessidades linguísticas da comunidade em que estão inseridos como forma de se adequar a tais necessidades do meio em que estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo chegou à conclusão de que que não existem erros no que diz respeito à linguagem falada, mas sim, formas inadequadas de se expressar. Na verdade, não existe "certo" ou "errado" em se tratando de língua, e sim uma forma adequada ou inadequada para determinado contexto, tomemos como exemplo um carioca que usa a palavra "garoto" para referir-se a um jovem, já o gaúcho dirá "guri" e assim sucessivamente considerando a região ou o local onde o falante está inserido.

Dessa forma, levando-se em consideração a variedade linguística existente, o trabalho visava analisar os principais casos que levam o falante a usar a variedade não padrão dentro da linguagem falada a fim de esclarecer a diferença de "errado" ou "inadequado" e relacionar mitos que reveem o comportamento preconceituoso de certos segmentos letrados da sociedade, em relação as pessoas de classes sociais menos favorecidas, isto é, verificar as principais diferenças entre a norma padrão e não padrão, afim de esclarecer e desfazer mitos acerca das mesmas.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Verificar as principais diferenças entre a norma padrão e não padrão, afim de esclarecer e desfazer mitos acerca das mesmas.

2.2 Específicos

- Identificar as causas dos principais desvios presentes na linguagem falada;
- Analisar os principais aspectos que levam o falante a usar a norma inadequada na linguagem falada;
- Demonstrar ao leitor que não existem erros no que diz respeito à linguagem falada, mas sim, inadequações.

3. METODOLOGIA

Analisamos neste trabalho a diferença entre a norma-padrão e não-padrão dentro da linguagem falada a fim de esclarecer equívocos acerca das mesmas e verificar o que é considerado errado ou inadequado com relação a fala. A coleta de dados foi realizada a partir de pesquisa qualitativa, explicativa e bibliográfica que é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente artigos científicos e livros. Para Fonseca,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Para Gil (2008, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa foram as investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. Também foram utilizados como suporte para sustentação teórica os estudos de Fonseca (2002), Faraco (2002), Carvalho e Ribeiro (1988) e Bagno (1999) na área da linguística e Gil (2007) na área da metodologia científica.

4 APORTE TEÓRICO

4.1 As diferenças entre o português padrão e não padrão

Para entender o que é norma-padrão e não-padrão, vamos iniciar a partir do conceito sobre norma gramatical. Normas são regras de procedimentos, princípios, preceitos, direção, padrão, teor de vida. É uma série de princípios que determinam o que deve ser feito no uso de uma língua, isto é, envolve tudo aquilo de que se trata acerca do uso padrão linguístico de uma determinada comunidade.

A norma padrão está vinculada a uma língua modelo, segue prescrições representadas na gramática, mas é marcada pela língua produzida em certo momento da história em uma determinada sociedade. Assim, percebemos que a mesma leva em consideração normas da gramática, ou seja, ela está relacionada com as regras para a fala e para a escrita.

Segundo Faraco (2002, p.40), a norma-padrão seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo – como o próprio nome diz – a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado. Dessa maneira, o objetivo de padronização linguística foi estabelecido no séc. III a.C., na Grécia Antiga (BAGNO, 2004, p.15), com a elaboração da gramática tradicional.

Logo, como afirma Bagno (2004, p. 16), o estabelecimento da norma-padrão foi feito sob dois equívocos: primeiro, a supervalorização da escrita em detrimento da fala, a qual representa o uso real da língua; e segundo, encarar as mudanças linguísticas como deterioramento e corrupção da língua em vez de simples mudança.

Por sua vez, a norma não padrão está relacionada a linguagem que não é formal, ou seja, não segue padrões rígidos, se utiliza de falas espontâneas, isto é, sem preocupação com o refinamento da expressão oral, apresentando simplicidade da utilização linguística em termos lexicais, fonéticos, sintáticos e semânticos.

No livro a língua de Eulália, Marcos Bagno (2001) trata sobre a língua portuguesa e suas variações, o presente livro tenta “quebrar” o preconceito que existe na sociedade acerca da linguagem não-padrão. Na obra, vemos que o português padrão é falado apenas por pessoas da classe social mais privilegiada que tiveram acesso à uma educação de melhor qualidade, contudo, este grupo representa uma minoria da

população, pois a norma não padrão é falada pela maioria da população que vem de classe social mais baixa e tem pouco escolaridade. Na visão de Perini (1999, p. 33)

Os falantes cultos “até em situação de gravação consciente revelaram uma linguagem que, em geral, também pertence a falantes comuns”. Sendo mais espontânea e criativa, a Norma Popular se afigura mais expressiva e dinâmica. Temos, assim, alguns exemplos: estou preocupado (Norma Culta); to preocupado (Norma Popular); to grilado (gíria, limite da Norma Popular).

As pessoas que não têm acesso ao ensino de qualidade possuem menos contato com a norma culta, este fato na maioria das vezes pode gerar preconceitos contra as mesmas, uma vez que passam a serem vistas como inferiores por parte daqueles que apresentam maior domínio da norma padrão.

Para o linguista Marcos Bagno:

A noção de erro tem que ser reservada para problemas individuais — responde Irene. — Se alguém ao invés de dizer cavalo diz cafalo, este sim estará cometendo um erro, devido talvez a problemas físicos na audição ou na fonação, pois essa forma não é registrada em nenhuma variedade do português do Brasil. Mas dizer pranta no lugar de planta não é um erro: é um fenômeno chamado rotacismo, que acontece nas mais diversas regiões do país e que participou da formação da língua portuguesa padrão ao longo dos séculos. (BAGNO, 2004, p.123).

Marco Bagno afirma que falar diferente não quer dizer que está errado, o que pode parecer erro ao português não padrão, que sempre tem uma explicação para tal fato.

O quadro a seguir, retirado do livro de Bagno distingue a norma padrão e não padrão da seguinte maneira:

Tabela 01

Português não-padrão	Português padrão
Natural	Artificial
Transmitido	Adquirido
Apreendido	Aprendido
Funcional	Redundante
Inovador	Conservado
Tradição oral	Tradição escrita
Estigmatizado	Prestigiado
Marginal	Oficial
Tendências livres	Tendências refreadas
Falado pelas classes dominadas	Falado pelas classes dominantes

Fonte: BAGNO (1999, p. 36)

O quadro acima faz uma comparação entre o português não padrão (PNP) e português padrão (PP). O PNP é natural ao falante porque funciona de acordo com as tendências naturais da língua já o PP é artificial, pois segue limitações impostas pela sua padronização, regras ditas, que exigem treinamento para serem desenvolvidas.

O PNP é transmitido de geração a geração por meio do convívio familiar, o PP é normalmente adquirido na escola, por meio da escrita, a regra do PNP é apreendida com facilidade pois surge naturalmente pelos falantes pois no PP a regra é aprendida na forma que deve ser, decorada e/ou memorizada pelos falantes. O PNP é funcional pois elimina toda a regra desnecessária, no entanto, o PP é redundante por utilizar muitas regras.

O PNP é inovador pois acompanha as mudanças que estão sempre ativas na língua, PP é conservador, pois não aceita com facilidade algum tipo de novidade, PNP se diferencia do PP pois tem uma forte tradição oral já que no PP possui forte tradição na escrita e são estes que frequentam as escolas de qualidade.

4.2 Mitos

A língua portuguesa deve ser transmitida aos falantes levando-se em consideração sua realidade linguística, uma vez que esta é uma língua que apresenta alto grau de variação devido a grandeza do nosso país. Cada região possui seu modo de se expressar. Na verdade, há um caráter individual da fala que se apresenta como responsável pelas diversidades da língua, por isso, não podemos dizer que na língua portuguesa só existe uma unidade linguística, pois a língua portuguesa é uma língua com muitas variações dentro de uma mesma região, sendo assim, a idade, o grau de escolaridade e a situação econômica dos falantes são fatores que influenciam na fala de cada indivíduo.

Para melhor compreensão do assunto, serão expostos alguns mitos de acordo com as concepções de Bagno que relaciona os mesmos ao comportamento preconceituoso de certo segmento letrado da sociedade e as relações desses comportamentos à manutenção do poder das elites e opressão das classes sociais menos favorecidas devido ao pouco acesso a norma culta.

Mito nº 1 - A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”.

Mito prejudicial à educação, por não reconhecer que o português falado no Brasil é bem diversificado, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato comum a todos os brasileiros. As diferenças de status social em nosso país, explicam a existência do verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro que compõe a maior parte da população e os falantes da suposta variedade culta, em geral não muito bem definida, que é a língua ensinada na escola

Segundo o autor este mito é o que mais prevalece em nossa sociedade, pois sua aceitação é de difícil entendimento, uma vez que até mesmo estudiosos de renome aceitam e concordam com essa ideia. O grande problema dessa afirmação é que ela acaba com a inegável variedade linguística brasileira e exclui qualquer pessoa que não fale levando em consideração essa “unidade”, que na verdade, nunca existiu.

Mito nº2 - Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”.

De acordo com Bagno, a afirmação acima demonstra complexo de inferioridade, sentimentos de dependência de um país mais antigo e civilizado. Como crítica aos que cultuam línguas e costumes estrangeiros como sendo superiores aos nossos, a língua falada e escrita vai bem, produzindo uma literatura reconhecida mundialmente pelo grande prestígio que tem, especialmente por causa da música popular brasileira.

Por meio desse mito podemos perceber um problema pois o brasileiro sabe o português, a diferença é que o português de Portugal e o português do Brasil são diferentes, por isso existem duas gramáticas que diferenciam essa variedade da língua (portuguesa e brasileira)

Mito nº 3 - Português é muito difícil

Segundo Bagno essa afirmação preconceituosa é prima-irmã da ideia que ele derrubou no segundo mito, a de que o “brasileiro não sabe português”. A língua que falamos segue uma regra que veio da Gramática Normativa de Portugal. Mas nós brasileiros vivemos uma realidade diferente da deles, isso faz com que o nosso português

seja diferente e essas normas não fazem parte de nossa vida, virando assim um monte de imposições a serem decoradas.

O português não é difícil, ele realmente é fácil pois criança de 4 anos já sabem pronunciar palavras em português, mas a grande dificuldade está no uso da gramática, sobretudo, as demais regras que tem que seguir.

Mito nº 4 **As pessoas sem instrução falam tudo errado”**

Imagem 01



Fonte: Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com>

Esse mito, além de perpetuar o preconceito linguístico, vem acompanhado de discriminação por conta da fala de determinadas classes sociais, nas quais, as pessoas de menor poder aquisitivo não sabem falar o corretamente português, não importa o quão letrado estes sejam, o fato de serem pobres vai fazer com que as pessoas das outras classes as olhem como se de nada soubessem.

4.3. Inadequações mais comuns cometidos pelos falantes da língua portuguesa

Numa língua, existem vários modos de falar que variam de acordo com a localização geográfica do falante, seu nível de escolaridade, idade, classe social, entre outros fatores, dentre estes, existe um que se assemelha com a língua padrão. Se trata do uso oral da linguagem em situações formais, contudo, apesar da semelhança, a mesma está em desacordo com a gramática normativa. Vejamos abaixo alguns exemplos de erros mais comuns nessa categoria:

1. “fazem” cinco anos.

Fazer, quando exprime tempo é impessoal: faz cinco anos

2. Para “mim” fazer:

Mim não faz porque não pode ser sujeito: Para eu fazer

3. Quebrou “o” óculos:

Concordância no plural: os óculos

4. “Porisso”

Duas palavras: por isso

5. A corrida custa cinco “real”:

A moeda tem plural: a corrida custa cinco reais

6. Tinha “chego” atrasador:

Chego não existe: tinha chegado atrasador

Logo abaixo apresentamos mais um quadro importante para compreensão do assunto tratado. Note que em variedades não padrão da língua é comum não haver concordância em algumas situações. Observe e compare:

Tabela 02

Variedade padrão	Variedade não padrão
o pedal – os pedais	o pedar – os pedar.

Fonte: Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/>

Observamos até aqui que a variedade não padrão mostra que no português falado não existe erro, pois ela depende da situação de comunicação, bem como, dos fatores que contribuem para tal variação. Como por exemplo: a região geográfica, classe social, idade e escolaridade.

4.3. O Falar “errado”

Quem nunca ouviu a seguinte frase popular “falamos uma língua e escrevemos em outra”? muitos praticam certa adequações, nos contextos orais e escritos, tais adequações são chamadas de variação linguística, por isso, é necessário que as pessoas, ao estudarem e conhecerem as variações linguísticas, entendam que antes de

afirmar que algo está errado, é preciso analisar o contexto em questão. (CARVALHO & RIBEIRO, 1998, p.125).

Para maiores esclarecimentos observemos na obra “Erro de português” de Oswald de Andrade, o seguinte enunciado seguido da resposta dos alunos pesquisados:

1. Procure localizar erros de português em cartazes, placas, ou até mesmo na fala de pessoas que você conhece. Transcreva-os em seu caderno. Ora, em cartazes e placas não aparecem “erros de português” e, sim, “erros” de ortografia. Escrever, digamos, LOGINHA DE ARTEZANATO onde a lei obriga a escrever LOJINHA DE ARTEZANATO em nada vai prejudicar a intenção do autor da placa: informar que ali se vende objetos de artesanato. Neste caso, nem mesmo a realização fonética da placa “certa” e da placa “errada” vai apresentar diferença. O fato também de haver “erro” na placa não significa de forma nenhuma que os objetos ali vendidos sejam de qualidade inferior, “errados” ou “feios”.

Aquilo que no português se define como uma grande quantidade de erros são na verdade apenas meros desvios da ortografia, o erro agora é impropriedade, podendo ser resolvido os deslizes de ortografia por meio das regras gramaticais do português. Dessa forma, podemos afirmar que existem inadequações de português, uma vez que todos os indivíduos cometem algumas, apesar de existirem aqueles falantes da língua nativa que cometem mais desvios e outros menos, isso depende muito das condições de cada sujeito. Vejamos esse fato nos exemplos de Bagno (1999, p. 125):

- (1) Aquela garoto me xingou
- (2) Eu nos vimos ontem na escola
- (3) Júlia chegou semana que vem
- (4) Não duvido que ele não queira não vir aqui
- (5) Que o livro que a moça que Luís que trabalha comigo me apresentou escreveu é bom não nego.

Estes exemplos acima por serem agramaticais, isto é, por não seguirem regras de funcionamento de nossa língua, não se identificam na fala espontânea e natural de falantes nativos do português. Ratificando a ideia de que não existem erros de português, existem diferentes gramáticas para diferentes variedades de português, assim, não se deve confundir erro de português que na verdade não existe, com erro de ortografia, a ortografia é artificial ao contrário da língua que é natural.

4.5. Falar inadequado

A partir da temática falar errado ou inadequado, pensamos que na língua existe o uso adequado e inadequado e tais (in)adequações sempre dependerão, primeiramente, da situação de comunicação, então, na hora de escolher a variante é preciso perguntar se a mesma está adequada ao interlocutor e a situação da comunicativa, pois, no português não existem erros, mas fala adequada ou inadequada para a devida situação.

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, uma linguagem 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 de nosso interlocutor ou interlocutores (BAGNO, 1999, p. 124).

Uma língua nunca é falada da mesma forma por todos os seus falantes, pois ela está sempre sujeita aos fenômenos de variação linguística, diante de tantas variedades linguísticas, se perguntamos como é a forma de falar correto encontraremos muitos problemas, pois, na verdade não existe uma forma correta, existe a forma mais adequada.

É totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gíria, expressões [pg. 130] marcadamente regionais, palavrões etc. A platéia dificilmente aceitará isso. É claro que se o objetivo do palestrante for precisamente chocar seus ouvintes, aquela linguagem será muito adequada... Não é adequado que um agrônomo se dirija a um lavrador analfabeto usando uma terminologia altamente técnica e especializada, a menos que queira não se fazer entender. Como sempre, tudo vai depender de quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito... (BAGNO, 1999, P 130)

Digamos que a fala inadequada é aquela que atende as necessidades espontâneas dos diversos contextos, na expressão no discurso próprio para uma conversa entre amigos em um bar, situando gírias, na desobediência em relação as regras gramaticas e sintáticas. Por exemplo: o uso da expressão “a gente” é informal. Dessa maneira, falar em uma conversa entre amigos durante um bate papo “A gente vai sair hoje” não é um erro, afinal você está em um momento descontraído. Agora quando essa mesma pessoa estiver em uma palestra ou escrevendo em um texto formal deverá utilizar *nós vamos sair hoje*.

Se em algum momento no bar, alguém corrigir o uso da expressão “a gente” essa pessoa estará propagando o preconceito linguístico. Uma vez que o mais importante naquele momento, no bar, é ser compreendido, manter um certo diálogo, mesmo que seja informal. O local em que os falantes se encontram permite essa informalidade.

Bagno afirma que não existe erro de português e sim fala inadequada, pois todas as pessoas nativas de uma língua são falantes competentes dessa língua, pois apresentam a capacidade de distinguir a gramaticalidade de um enunciador, no caso de obedecer regras ou não de funcionamento de língua. Assim,

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. (BAGNO, 1999, P.124)

Não existe erro em língua portuguesa, existem formas de uso da linguagem diferentes daquelas que a tradição gramatical impõe. Na língua nada é por acaso: tudo tem uma explicação, ninguém fala inadequado porque é preguiçoso, os falantes falam diferente por que há regras gramaticais diferentes, próprias da variedade da linguagem de seu ambiente. Segundo Bagno (2005, p 56), falar diferente não é falar errado, e o que pode parecer erro no português não-padrão, tem uma explicação lógica, científica (linguística, histórica, sociológica, psicológica).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As várias leituras desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa, nos permitem afirmar que a expressão “falar errado” não deve existir no português, pois, o que ocorre são expressões inadequadas para a situação de comunicação. Percebemos, assim, que a norma padrão pauta-se exclusivamente na gramática normativa, tal fato que se firma em um único padrão e exige que os falantes sigam suas regras, em vez de estabelecer o padrão de acordo com os diversos e possíveis usos dos falantes, atitudes como estas, excludentes, fizeram nascer o preconceito linguístico que despreza os dialetos considerando erro tudo o que não está postulado pela gramática.

Muitos autores, dentre eles Bagno (2001, p.176) defendem a reforma da norma padrão.

O que defendo é, aparentemente, muito simples: a incorporação à norma-padrão de usos lingüísticos já comprovadamente consagrados na fala e na escrita da grande maioria dos falantes, inclusive os chamados cultos. Que esses usos sejam plenamente aceitos em todos os eventos de linguagem, em qualquer situação de interação, em todo o tipo de texto, do mais formal ao mais informal, nas atividades de oralidade e de letramento de todo e qualquer falante nativo da língua portuguesa no Brasil.

O autor também defende a reforma da norma padrão, mostrando as diferenças entre a norma padrão e não padrão. A não padrão é a variedade lingüística do uso real do falante pois ele já se adapta ao padrão da língua que sua determinada comunidade pertence, os fatores que contribuem para a discriminação dos falantes da norma não padrão é o baixo nível de escolaridade e a classe social. Magda Soares, em seu livro *Linguagem e Escola* (p. 78), afirma que:

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 os 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 a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Portanto percebemos que a partir das diferenças das normas do PP e do PNP, verificamos que não existe erro de português na língua, mas uma forma inadequada de uso da mesma. É necessário que as pessoas que não dominam o PP passem a conhecê-lo, da mesma forma que é imperativo que sejam sistematizadas gramáticas que respeitem o PNP incorporando novos usos lingüísticos, pois a língua é viva, evolutiva e adaptável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. Novela sociolingüística. São Paulo, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico O que é, Como se Faz**, 50ª Edição. Revista e ampliada, 1999 (Edições Loyola).
- BAGNO, Marcos. **Gramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.



CARVALHO, A. & RIBEIRO, J. **Nossa palavra**. 5ª série. São Paulo: Ática, 1998.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 2a ed., São Paulo: Ática, 1996.

UMA ANÁLISE ENTOACIONAL DE SENTENÇAS AFIRMATIVAS E INTERROGATIVAS DA VARIEDADE LINGÜÍSTICA DE MOCAJUBA

Maria Sebastiana da Silva Costa (SEMED/Cametá)¹
Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA/CNPq)²

RESUMO: O presente estudo compreende um aprofundamento de descrições prosódicas prévias sobre a variedade de Mocajuba no seio do projeto AMPER-POR (Costa, 2015; Costa & Cruz, 2015). Trata-se de uma abordagem acústica da variação prosódica dialetal, mais precisamente das variações relacionadas a entoação modal, controlando-se principalmente os fatores físicos da entoação. Para tal foram selecionadas 21 frases do corpus AMPER-POR, produzidas em duas modalidades entoacionais (declarativa neutra e interrogativa total), de 6 locutores nativos de Mocajuba (PA), estratificados socialmente. Utilizamos os arquivos AMPER contendo as medidas acústicas das 3 melhores repetições de cada frase (.TXT). Ao todo foram 756 dados analisados. Para a análise acústica, os valores de F0 das curvas entoacionais foram estilizados pelo programa Prosogram (Mertens, 2004), utilizaram-se valores de duração relativa das unidades V2V (Barbosa, 2007), em seguida a duração e a intensidade de cada locutor foram normalizadas em z-score (Campbell, 1992). Os resultados apontaram uma forte coincidência entre tons descendentes e modalidade declarativa e tons ascendentes e interrogativa, com exceção dos dados de fala masculina que realizaram apenas tons planos na modalidade interrogativa; evidenciaram que tanto o fator sexo quanto o fator escolaridade determinam diferenças prosódicas na variedade de Mocajuba. O padrão circunflexo descrito como típico do PB por Moraes (1998) foi registrado nas medidas de duração.

PALAVRAS-CHAVE: Prosódia; Acústica; AMPER.

ABSTRACT: the present study comprises a deepening of previous prosodic descriptions on the mocajuba variety at the center of the amper-por project (costa, 2015; costa & cruz, 2015). it is an acoustic approach of the dialectal prosodic variation, more precisely of the variations related to modal intonation, controlling mainly the physical factors of the intonation. for this, 21 sentences of the amper-por corpus, produced in two intonational modalities (neutral declarative and total interrogative), were selected from six native speakers of mocajuba (pa), socially stratified. we used the amper files containing the acoustic measurements of the 3 best repetitions of each sentence (.txt). in all, 756 data were analyzed. for acoustic analysis, the f0 values of the intonation curves were stylized by the prosogram program (mertens, 2004), the relative duration values of the v2v (barbosa, 2007) units were used, then the duration and intensity of each speaker were normalized to z-score (campbell, 1992). the results showed a strong coincidence between descending tones and declarative modality and ascending and interrogative tones, with the exception of the masculine speech data that performed only flat tones in the interrogative mode; evidenced that both the sex factor and the schooling factor

¹ sebast_costa@hotmail.com

² regina@upa.br

determined prosodic differences in the mocajuba variety. the circumflex pattern described as typical of pb by moraes (1998) was recorded in time measures.

KEYWORDS: Prosodic; Acoustic; AMPER

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve o padrão melódico entoacional das sentenças declarativas neutras e interrogativas totais do português falado em Mocajuba (PA) com dados do projeto project Atlas Multimédia Prosodique de l'Espace Roman (AMPER³). Trata-se de uma abordagem acústica da variação prosódica dialetal, relacionada aos parâmetros físicos dos contornos de Frequência Fundamental, Duração e Intensidade, assim como a variáveis sociais - sexo e escolaridade na distinção das modalidades frasais.

Para a interpretação dos dados comparamos nossos resultados com as descrições prosódicas disponíveis e cujos dados são comparáveis (NUNES, 2015) buscamos aparato teórico na Sociofonética (FOULKES; DOCHERTY, 2006; LABOV, 1975) e Fonética Acústica (MERTENS, 2004; MORAES, 1998; HERMES, 1998; CONTINI; PROFILI, 1989).

Compreende-se assim que os estudos da sociofonética contribuem com questões teóricas mais gerais no âmbito da Fonética e da Sociolinguística. A sociofonética é, portanto, a ciência em que há o cruzamento entre Fonética e Sociolinguística, conforme afirma Foulkes; Docherty (2006, p. 420) "the work [Sociophonetics] at the intersection of sociolinguistics and phonetics".

Para reiterar o exposto acima nas palavras de Foulkes; Docherty (2006, p. 411) "Sociophonetic variation refers to variable aspects of phonetic or phonological structure in which alternative forms correlate with social factors". Para estes teóricos. O termo Sociofonética é uma ciência de interface entre a Fonética e a sociolinguística, pois é um instrumento que contribui tanto para a compreensão da natureza dos sons, assim como variação, linguagem e sociedade.

A análise mais detalhada de F0, ms e dB foi associada aos fatores sociais presentes na amostra com objetivo de verificar a relevância dos fatores sociais – sexo e

³ <http://pfonetica.web.ua.pt/AMPER-POR.htm>

escolaridade - na distinção das modalidades frasais. Desta forma para a concretização da análise realizou-se um tratamento estatístico mais robusto com os dados de Costa (2015) haja vista a necessidade em aprofundar as pistas prosódicas apontadas por esta como características da variedade de Mocajuba (PA), a saber: os resultados apontaram uma forte coincidência entre tons descendentes e modalidade assertiva e tons ascendentes e interrogativa, com exceção dos dados de fala masculina que realizaram apenas tons planos na modalidade interrogativa; evidenciaram que tanto o fator sexo quanto o fator escolaridade determinam diferenças prosódicas na variedade de Mocajuba.

Para fazer-se tal reflexão, distribuiu-se este artigo nos seguintes seções, a saber: a primeira retém-se na descrição prosódica das variedades já estudadas no Brasil, com ênfase no Norte do Brasil; na segunda seção descrevem-se, em dois momentos, os procedimentos metodológicos adotados no presente artigo, primeiramente será apresentado resumidamente o trabalho de Costa (2015), este que deu origem aos dados utilizados neste trabalho e em seguida será detalhado sobre o processamento estatístico adotado neste artigo; na terceira seção serão explicitados os resultados alcançados; e por último tem-se a conclusão e as referências, como esperado.

1. METODOLOGIA

Esta seção divide-se em dois momentos. Primeiro será demonstrado de que forma deu-se o tratamento dos dados por Costa (2015) no programa computacional PRAAT, em seguida será feita uma breve abordagem sobre o tratamento estatístico aplicado nos dados para a realização deste trabalho.

2.1 Descrição Prosódica da Variedade de Mocajuba (COSTA, 2015) - A Origem dos Dados.

O corpus desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, compreende um recorte dos dados de Costa (2015). Esta última foi constituída a partir dos passos metodológicos estabelecidos pelo projeto amper-por⁴. Cada sentença foi repetida seis vezes durante a coleta de dados e sofreram sete etapas de tratamento: a) codificação; b) isolamento das repetições em arquivos de áudios individuais; c) segmentação

⁴ Atlas Prosódico Multimédia do Português

fonética no programa praat apenas dos intervalos vocálicos; d) aplicação do script praat amper que gera um arquivo txt contendo as medidas acústicas das vogais segmentadas; e) seleção das três melhores repetições; e f) aplicação da interface matlab para se obter as médias dos parâmetros físicos das três melhores repetições, gráficos, histogramas e arquivos tonais (sentenças filtradas a partir da f0 e totalmente

O corpus contam com 102 frases (corpus ampliado) que obedecem as mesmas restrições fonéticas e sintáticas. Dessa forma, as frases são do tipo svc (sujeito + verbo + complemento) e suas expansões com a inclusão de sintagmas adjetivais e preposicionados. A pauta acentual é outro aspecto prosódico distintivo do português presente no corpus amper, pois as sentenças que o constituem são formadas por vocábulos que representam os três diferentes tipos de acento lexical do português (proparoxítono, paroxítono e oxítono). No momento da coleta de dados, a cada locutor foram pedidas seis repetições da série de frases do corpus (em ordem aleatória), ao todo foram geradas 396 ou 612 repetições por cada região em escopo, sendo selecionadas para análise acústica as três melhores repetições, a fim de serem estabelecidas médias dos diversos parâmetros acústicos: duração, f0 e intensidade.

As sentenças do corpus possuem 10, 13 e 14 vogais respectivamente. Para este projeto propomos o trabalho com as frases de 10 e 13 vogais. Conforme determina o projeto geral, para a seleção dos locutores foram levados em consideração os seguintes critérios: 1) faixa etária (acima de 30 anos); 2) escolaridade (fundamental, médio e superior); 3) tempo de residência na localidade (nativos do local). A partir desses critérios, foram selecionados seis informantes (três homens e três mulheres), que participaram da coleta de dados; trata-se, portanto, de uma amostra estratificada. Cada informante recebe um código de acordo com o sistema de notação adotado pela coordenação do projeto amper-por

A aplicação do interface matlab forneceu a média dos parâmetros físicos – f0, duração e intensidade – em um arquivo fono.txt das três repetições de cada frase e das duas modalidades. Abaixo segue a metodologia, de normalização dos dados, aplicada neste trabalho.

TRATAMENTO ESTATÍSTICO.

Para este trabalho selecionou-se 21 frases, distribuídas por tipo de acento, e nas modalidades assertivas e interrogativas, conforme mostra quadro abaixo:

Tabela 01: Frases que compuseram o corpus analisado.

Proparoxítona	Paroxítona	Oxítona
O pássaro gosta do pássaro.	O bisavô gosta do Renato.	O pássaro gosta do bisavô.
O Renato gosta do pássaro.	O Renato gosta do Renato.	O Renato gosta do bisavô.
O bisavô gosta do pássaro. (?)	O pássaro gosta do Renato.	O bisavô gosta do bisavô.
O Renato gosta do pássaro bêbado.	O Renato gosta do pássaro pateta.	O bisavô gosta do pássaro nadador.
O pássaro gosta do Renato bêbado.	O pássaro gosta do Renato pateta.	O bisavô gosta do Renato nadador.
O pássaro gosta do bisavô bêbado.	O Renato gosta do bisavô pateta.	O Renato gosta do bisavô nadador.
O pássaro gosta do Renato de Mônaco	O pássaro gosta do Renato de Veneza	O pássaro gosta do Renato de Salvador

Para a realização do tratamento estatístico da investigação dos aspectos prosódicos do português investigado pelo AMPER-NORTE, mais precisamente em contexto de frases afirmativas e interrogativas, contou-se com novos scripts. O professor Albert Rilliard (LIMSICNRS, França) que é membro atuante do projeto AMPER tem criado novos scripts, estes que fogem a metodologia padrão do AMPER. Com esses scripts tornou-se possível fazer novas análises e conseqüentemente, atingir a uma caracterização completa intradialetal dos aspectos prosódicos investigados. O diferencial dos procedimentos metodológicos adotados para este trabalho foi a

normalização dos dados. Pois para que fosse possível comparar as produções de diferentes locutores (homem e mulher), fora necessário a normalização dos valores de F0 em semitons (ST), para isso utilizamos uma escala já criada por Albert Rilliard que converte automaticamente no Excel os valores de Hz em ST, utilizando a seguinte fórmula:

$$n = 12 \times \log_2 (fn/m) 4$$

Aplicando-se os mesmos procedimentos metodológicos de Nunes (2015) para as análises de F0, foram utilizados os valores gerados pelo script PRAAT AMPER no arquivo .TXT que fornece as medidas de F0 em três pontos diferentes de cada vogal da sentença (f01, f02 e f03). Os valores de duração também foram normalizados, para tanto foram utilizados para análise, a duração relativa que será calculada com base na duração da frase:

$$\text{duração relativa} = (\text{duração da vogal} / \text{duração da frase}) \times 100$$

Prevê-se também o cálculo do Z-score para as medidas de duração e de intensidade (dB). Pois acredita-se que seja possível realizar de início, testes paramétricos por serem mais robustos, uma vez que a amostra da qual dispomos para o presente projeto é bastante homogênea em termos de número de locutores e de sentenças. A exemplo de Nunes (2015) ainda, será utilizado o teste Tukey para verificar se as médias entre os grupos diferem significativamente ou não. Os tratamentos estatísticos mencionados acima ajudarão a confirmar a relevância da distinção entre os dados e a responder as perguntas de pesquisa.

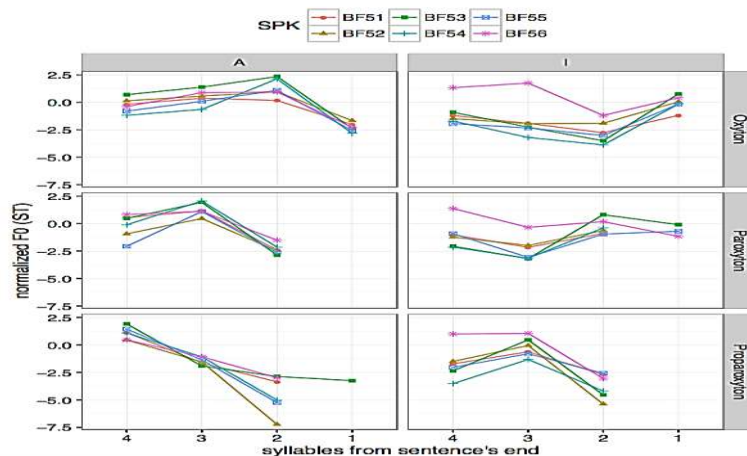
3. ANÁLISE

Os parâmetros acústicos analisados foram Frequência Fundamental, Duração e Intensidade. Como já mencionado na metodologia a F0 é expressa em (ST), a Duração em (ms) e a intensidade é expressa em decibéis (dB). Todas as medidas foram normalizadas a fim de comparar os contornos entoacionais, referentes as sílabas dos três diferentes vocábulos das frases em escopo e com três tipos de acentos: Oxítono, paroxítono e proparoxítono.

O gráfico abaixo retrata o contorno prosódico encontrado para todas as frases de mesma estrutura morfológica acentual (tipo de acento) nas modalidades frasais assertivas e interrogativas - para os três pontos de inquérito.

Figura 1: Traços de F0 com as Oxítonas (primeira linha), Paroxítona (segunda linha) e Proparoxítona (terceira linha); distribuídas na primeira coluna as assertivas e na segunda coluna as Interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

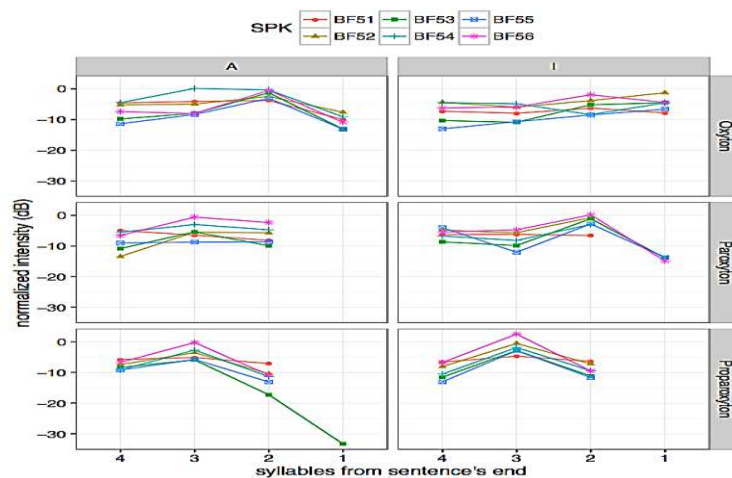
Gráfico de F0



O gráfico apresentado acima é referente ao parâmetro acústico de Frequência Fundamental. Neste, nota-se que o nível superior de escolaridade, sexo masculino (doravante BF56) destoa dos demais, na modalidade interrogativa e nos três tipos de pauta acentual. Por outro lado, o parâmetro acústico de Intensidade demonstrou variação tanto nas assertivas como nas interrogativas, conforme observa-se no gráfico abaixo:

Figura 2: Traços de Intensidade (dB) com as Oxítonas (primeira linha), Paroxítona (segunda linha) e Proparoxítona (terceira linha); distribuídas na primeira coluna as assertivas e na segunda coluna as Interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

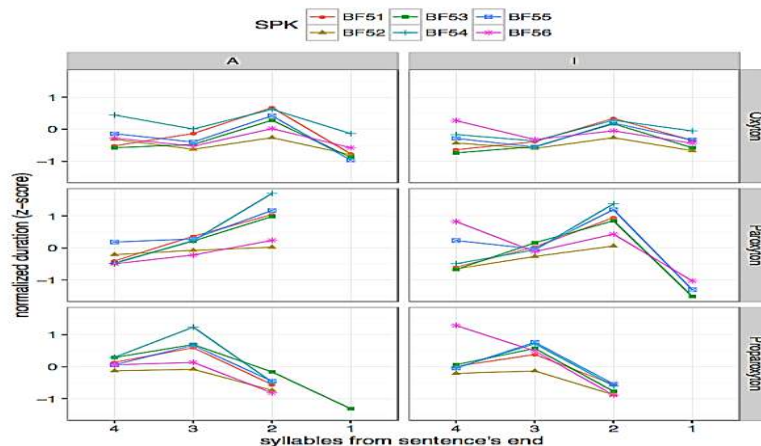
Gráfico de dB



No parâmetro Intensidade (dB) a distinção ocorre mais especificamente nas assertivas, nas modalidades acentuais paroxítona e proparoxítona; e nas interrogativas com mais relevância na oxítona e proparoxítona. O Parâmetro de duração demonstrou mais regularidade, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Figura 3: Traços de Duração (ms) com as Oxítonas (primeira linha), Paroxítona (segunda linha) e Proparoxítona (terceira linha); distribuídas na primeira coluna as assertivas e na segunda coluna as Interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

Gráfico de MS



No parâmetro Duração as curvas apresentaram um modelo homogêneo, circunflexo, descrito como típico do PB por Moraes (1998) com a exceção das paroxítonas nas assertivas, que fugiram ao padrão circunflexo.

Abaixo segue a tabela com os valores referentes aos movimentos melódicos estilizados pelo programa Prosogram (MERTENS, 2004) referentes as sílabas tônicas dos últimos vocábulos das sentenças. Ressalte-se que o interesse da estilização é eliminar variações micros de F0 para mostrar apenas as variações que podem ser percebidas.

Tabela 03: Porcentagens observadas para cada tipo de forma silábica do contorno sobre as respectivas produções de mulheres ou de homens em métodos assertivos ou interrogativas para cada tipo de acento (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas).

Forme	Femme						Homme					
	Assertives			Interrogatives			Assertives			Interrogatives		
	Oxi.	Par.	Pro.	Oxi.	Par.	Pro.	Oxi.	Par.	Pro.	Oxi.	Par.	Pro.
0	90	73	86	33	78	75	87	65	76	94	100	95
-	6	27	13	0	0	0	13	33	21	0	0	0
++	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
+	0	0	0	65	22	22	0	2	3	6	0	3
+-	2	0	2	2	0	3	0	0	0	0	0	2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota-se no quadro acima, que na variedade dialetal de Mocajuba, os falantes produzem sílabas tônicas maioritariamente com tons plenos (“0”). No entanto, uma série de tons dinâmicos são observados. A Tabela acima mostra a porcentagem de tons observados por sexo (masculino ou feminino) por modalidade (assertivo ou interrogativa) e por tipo de acento (proparoxítona, paroxítona e oxítona).

Na modalidade assertiva tanto os dados femininos como os masculinos apresentaram uma porcentagem considerável de tons descendentes (“-“) significativamente (mais de 10%). Tons dinâmicos de valores mais elevados são observados nas palavras paroxítonas e no sexo masculino. Os valores mínimos foram notados nas oxítonas e nos dois sexos, feminino e masculino.

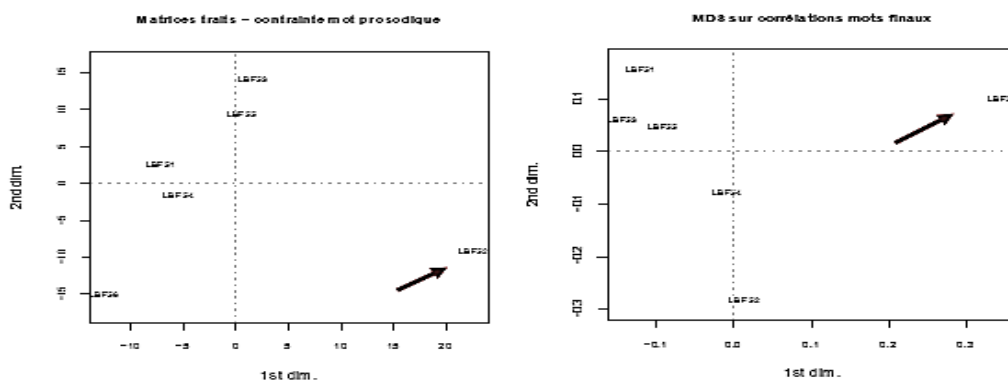
Uma outra observação significativa foi encontrada nas interrogativas e na fala feminina na qual foi produzido um grande número de tons dinâmicos (“+“), enquanto os homens não produzem praticamente nenhum, apresentando total ausência nas paroxítonas interrogativas, por exemplo. Notou-se, também, com a exceção da

paroxítona, nas interrogativas e na fala feminina, as oxítonas apresentaram maiores valores, nas duas modalidades frasais, e nas três pautas acentuais, tanto no sexo masculino, como no sexo feminino.

Observou, também, as divergências prosódicas entre os falantes mocajubenses. Para tanto, mediu-se a correlação da curva de F0, ponderada pelos valores de intensidade (HERMES, 1998). As medias de correlação (convergência entre as duas curvas de medição) são, então, transformadas utilizando uma transformação de Fisher para se obter uma distribuição normal. As medições são então utilizadas para estudar a distribuição de pontos num espaço bidimensional, utilizando uma disposição multidimensional (doravante MDS).

Outra medida objetiva da divergência entre as estruturas prosódicas foram feitas a partir de uma matriz de características prosódicas (CONTINI; PROFILI, 1989) as características são calculados a partir de uma estilização Prosogram que é uma forma de descrição (quantidade, plana descendente) da amplitude do movimento melódico e uma descrição relativa das sílabas. Vejamos os resultados na Figura 4.

Figura 4: Disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um MDS realizada sobre os dados de correlação (esquerda) ou uma distância entre matrizes de características (à direita) restringindo-se ao contorno das sílabas do último vocábulo das frases.

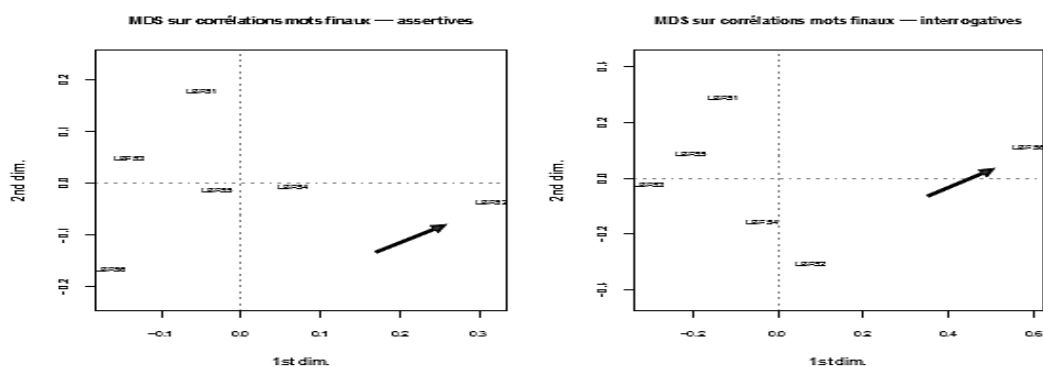


Os gráficos acima demonstram a disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um MDS realizada sobre os dados de correlação (esquerda) ou uma distância entre matrizes de características (à direita), nota-se um certo distanciamento do falante BF52 no espaço correspondente a palavra prosódica e de BF56 no espaço correspondente as análises das palavras finais. Portanto nestes dois campos de

análises o sexo foi um fator distintivo, pois a variação incidiu apenas no sexo masculino, no nível fundamental e médio de escolaridade.

Em seguida será representado os dados acima exibidos, com a distinção entre modalidades frasais.

Figure 5 : Disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um MDS realizada sobre os dados de correlação entre as frases assertivas (esquerda) ou interrogativa (à direita) restringindo o contorno da palavra final (os últimos três sílabas).



O gráfico exposto acima, mostra a disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um MDS realizada sobre os dados de correlação entre as frases assertivas (esquerda) e interrogativa (à direita) entre todos os pares de frases idênticas. É notório que nas assertivas o falante BF52 distingue-se dos outros, por estar afastado dos demais, e em BF56 é, especialmente, notável nas interrogativas, variação idêntica.

CONCLUSÃO

Acima foram apresentados os resultados concernentes ao estudo entoacional referentes à sílaba tônica do último vocábulo das sentenças em escopo, nas três pautas acentuais do português (proparoxítone, paroxítone e oxítone) e nas duas modalidades frasais, assertiva e interrogativa. A princípio foram analisados os traços dos parâmetros físicos de F0 (Hz), Duração (ms) e Intensidade (dB), nas três pautas acentuais e nas modalidades assertivas e nas Interrogativas. Sobre o parâmetro de F0 e dB, notou-se que o nível superior de escolaridade, sexo masculino (doravante BF56) destoa dos demais, na modalidade interrogativa e assertiva, nas três pautas acentuais. Quanto ao parâmetro ms as curvas apresentaram um padrão homogêneo não apresentando incidência de variação.

Em uma análise feita dos tons dinâmicos e plenos referentes a sílaba tônica, observou-se na variedade dialetal de Mocajuba que os falantes produzem sílabas tônicas maioritariamente com tons plenos (“0”). Porém, uma série de tons dinâmicos foram observados na modalidade assertiva nos dados femininos e masculinos nas palavras paroxítonas e oxítonas, nestas últimas com índices mais baixos de incidência.

Quanto as observações feitas sobre as divergências prosódicas entre os falantes mocajubenses, constatou-se que os falantes BF52 e BF56 mostraram resultado semelhantes, por apresentarem distinção semelhante nas duas dimensões estudadas, a saber, sexo e modalidade frasal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P.A. Análise e modelamento dinâmicos da prosódia do português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*. 2007, v.15, p.75 – 96.

CAMPBELL, N.W. Syllable-based segmental duration. In. Bailly, G.; Benoît. *Talking Machines: theories, models, and designs*, 1992, p. 211-224.

CONTINI M.; PROFILI O. L’intonation de l’italien régional. Un modèle de description par traits. In. A. Bothorel et alii (a cura di), *Mélanges de phonétique expérimentale offerts à P. Simon*, Strasburgo, 1989, p. 854-870.

CONTINI M. Vers une géoprosodie, *Actes du Nazioarteko Dialektologia Biltzarra Agiriak* (Bilbao, 1991), Bilbao, Real Academia de la Lengua Vasca, 1992, p. 83-109.

COSTA, Maria Sebastiana da Silva. Análise acústica da relação acento versus entoação no português falado em Mocajuba: contribuições para o projeto AMPER- Norte. Belém: UFPA/PPGL, 2015 (Dissertação de Mestrado).

CRUZ, Regina et al. Formação e Anotação do Corpus do Projeto AMPER Norte. In *Proceedings of GSCP 2012*, Belo Horizonte, UFMG, fevereiro de 2012.

CRYSTAL, D. *Dicionário de Linguística e Fonética*. Jorge Zahar, 1988.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G.J. The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics* 34, 2006, p. 409-438.

HERMES, D.J. Measuring the Perceptual Similarity of Pitch Contours, *J. Speech, Language and Hearing Research*, 1998, v. 41, p. 73-82.

LABOV, W. The study of language in its social context. In. *Sociolinguistic Patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1975. p. 833.

MERTENS P. The Prosogram : Semi-Automatic Transcription of Prosody based on a Tonal Perception Model, *Proceedings of Speech Prosody*, 2004, p. 549-552.



MORAES, J. De. Intonation in Brazilian Portuguese. This volume, 1998, p. 187-202.

NUNES, V. G. A Prosódia de Sentenças Interrogativas Totais nos Falares Catarinenses e Sergipanos. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015 (Tese de Doutorado em Linguística)

TU, VOCÊ E O(A) SENHOR(A) NA FUNÇÃO DE SUJEITO NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ – ESTADO DO PARÁ

Raquel Maria da Silva Costa(UFPA/UFC)¹

RESUMO: Este artigo, apresenta um estudo sobre a alternância das formas de referência à segunda pessoa, na função de sujeito, *Tu/Você/o(a) Senhor(a)* no português falado na zona urbana do município de Cametá-Pará. Adota, como quadro teórico a Teoria da Variação e Mudança Linguística. A pesquisa objetiva analisar o papel de fatores linguísticos e extralinguísticos/sociais na motivação do comportamento variável de *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)*. O *corpus* contém dados de gravações colhidos a partir de interações face a face de dezesseis grupos focais, cada um constituído por quatro sujeitos participantes, todos cametaenses, totalizando sessenta e quatro participantes. Porém destes, apenas 16 (dezesseis) constituem nossos informantes-base, objeto de análise, estratificados em faixa etária, sexo/gênero e escolaridade. Dos **525** dados obtidos no *corpus*, **304** foram de *tu*, **183** de *você* e **38** de *o(a) senhor(a)*. Em uma segunda análise no Goldvarb, envolvendo somente *tu/você*, os resultados, apontaram que a forma **tu** é mais usada na linguagem cametaense, **0.62** de peso relativo e 62% de percentual e é favorecido pelo *paralelismo estrutural*, *escolaridade*, *referência do pronome*, *tipo de relação entre os interlocutores*, *tipo de frase/entonação*, *sexo/gênero* e *tempo gramatical do verbo*.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes de referência à segunda pessoa; Variação linguística; Relação social simétrica e assimétrica.

RESUMO: this article presents a study on the alternation of reference forms to the second person, in the role of subject, *Tu/Você/o(a) Senhor(a)*, in the subject function, in the Portuguese spoken in the urban area of Cametá, Northeast of the State of Pará. It adopts, as theoretical framework, Theory of Variation and Linguistic Change. The research aims to analyze the role of linguistic and extralinguistic/social factors in the motivation of the variable behavior of *tu*, *você* and *o(a) senhor(a)*. The *corpus* contains data from recordings collected from face-to-face interactions of sixteen focus groups, each composed of four participant subjects, all of them from Cameroon, totaling sixty-four participants. But of these, only 16 (sixteen) constitute our basic informants, object of analysis, stratified in age, sex / gender and schooling. Of the 525 data obtained in the corpus, 304 were from *tu*, 183 from *você* and 38 from *o(a) senhor(a)*. In a second analysis in Goldvarb, involving only *tu/the* results, pointed out that the form *tu* is more used in the language cametaense, 0.62 of relative weight and 62% of percentage and is favored by structural parallelism, education, pronoun reference, Type of relationship between the interlocutors, type of phrase / intonation, sex / gender and grammatical time of the verb.

¹ Professora da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-Cametá/Pará, Faculdade de Linguagem, Doutora em Linguística (UFC), Mestre em Linguística (UFPA), Especialista em Estudos Culturais da Amazônia (UFPA) e Graduada em Letras – Língua Portuguesa. E-mail: raqmcosta@gmail.com.

KEYWORDS: Pronouns of reference to the second person; Linguistic variation; social relationship between the interlocutors.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda *formas de referência à segunda pessoa*, tratando especificamente *da alternância dos pronomes tu, você e o(a) senhor(a) na função de sujeito no Português falado na zona urbana do município de Cametá (PA)*. Insere-se no campo da Sociolinguística variacionista e tem por objetivo analisar como fatores linguísticos e sociais motivam o comportamento variável das formas pronominais de segunda pessoa em estudo.

Relacionaremos à interferência das variáveis sociais, neste estudo, a análise da variação estilística, por meio do contexto de fala e das situações relacionais hierárquicas entre os interlocutores. Considerar a análise da mudança de estilo aqui decorre de nosso interesse em compreender até que ponto há uma correlação entre a situação social de comunicação e a variação linguística intrafalante e como os diferentes interlocutores podem influenciar na escolha de uma variante em detrimento de outra.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os eventos de fala que constituíram o *corpus* para análise do fenômeno estudado neste trabalho foram obtidos por meio de **16** gravações de situações interacionais. Em cada uma dessas situações comunicativas face à face, contamos com a participação de um grupo focal constituído por **04** sujeitos-informantes, sendo que um, dentre os quatro, foi o nosso informante-base.

Temos, portanto, **16** sujeitos-informantes-base, interagindo cada um com mais três interlocutores, o que corresponde a mais **48** sujeitos informantes, todos também cametaenses, que serão controlados aqui quando necessário, totalizando **64** sujeitos interactantes envolvidos na amostra. Estes **16** sujeitos que participaram da pesquisa foram estratificados de acordo com faixa etária (**08** na faixa etária I - 21 a 29 anos e **08** na faixa etária II – 32 a 42 anos); escolaridade (**08** informantes com Ensino Médio e **08** com Ensino Superior); e sexo (**08** do sexo masculino e **08** do sexo feminino).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Obtivemos dos 16 informantes-base, 527 ocorrências de pronomes de segunda pessoa do singular *tu*, *você* e *o(a) senhor*, sendo 307 dados de *tu*, correspondendo a 58 % da amostra, 182 dados de *você*, correspondendo a 34% da amostra e 38 dados de *o(a) senhor(a)*, correspondendo a 7% dos dados da amostra. Realizamos no GOLDVARB duas rodadas a partir destes dados: *Tu versus Você*, *Tu versus o(a) Senhor(a)*.

3.1 *Tu versus Você*

Na primeira rodada, levantamos um *corpus* composto de um total de **489** ocorrências de orações em que apareceram as formas de referência à segunda pessoa na função de sujeito. Destas ocorrências, **307** foram da forma pronominal *tu*, **182** do pronome de tratamento *você*.

Tabela 1 - Frequência de ocorrência da rodada *tu* versus *você* no português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Forma pronominal de referência à segunda pessoa na função de sujeito	Aplicação/ Total	Percentagem
TU	307	62.8%
VOCÊ	182	37.2%
Total dos dados	489	100%

Fonte: própria

Tais resultados confirmam nossa hipótese geral de que a forma pronominal *tu* é a mais corrente, como forma canônica de segunda pessoa, na linguagem oral dos falantes da zona urbana de Cametá. E por meio do peso relativo, podemos deduzir que não está sendo substituída por *você*, nesta variedade linguística, do Norte do Brasil, conforme amostra analisada, muito embora, neste estado sincrônico da língua, coexistam funcionalmente como pronome em referência à pessoa com quem se fala.

a. Paralelismo formal.

Os resultados expostos na tabela 2 mostram que o paralelismo sintático entre a forma morfossintática *tu-tu* é mais produtiva para a realização da variante investigada, com peso relativo de **0,854** e frequência percentual de 92%. Este resultado confirma a hipótese defendida para esta variável de que o falante tende a repetir uma mesma forma linguística, numa sequência discursiva, acarretando a manutenção de *tu* na cadeia da fala.

Tabela 2 – Atuação do paralelismo estrutural no uso *tu* versus *você* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Paralelismo Estrutural	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
Não primeiro da série, precedido por <i>tu</i>	195/212	92%	0,854
Não precedido de forma pronominal, isolado na oração	42/69	60.9%	0,387
Primeiro item da série, não precedido de forma pronominal	51/86	59.3%	0,387
Não primeiro da série, precedido por <i>você</i>	18/117	15.4%	0,077
Não primeiro da série, precedido por o(a) senhor(a)	1/5	20%	0,067
Total dos dados	307/489		

Fonte: própria

Logo, segundo este princípio, a produção linguística, em série, repetidas vezes, de uma forma de segunda pessoa pelo mesmo falante, é influenciada fortemente pelo primeiro item da série. Portanto, a presença de uma forma *tu*, como primeiro item de uma série de pronomes de segunda pessoa induzirá, o uso desta mesma forma, no decorrer de um período frasal ou turno de fala, de igual maneira que a ausência desta forma levará a sua não manifestação na fluidez do discurso.

b. Tipo de interlocução/referência

De modo mais geral, observamos, na rodada estatística, que a tendência sistemática do uso de *tu* é mais fortemente condicionada pela *referência indireta a um*

indivíduo, já que o efeito deste fator sobre o uso da variável foi **0,849** (peso relativo) e 70%. Logo abaixo, figura o fator *referência direta/específica a um indivíduo*, o segundo condicionador que mais favoreceu o uso de *tu* na linguagem oral, com **0,688** de peso relativo e **72%** de percentual, como o verificado na tabela 4, abaixo:

Tabela 3 - Tipo de interlocução/referência do pronome na rodada binária *tu* versus *você* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Referência do pronome	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
Referência indireta/específica a um indivíduo	66/94	70.2%	0,849
Referência direta/específica a um indivíduo	59/81	72.8%	0,688
Referência ao próprio falante	25/38	65.8%	0,364
Referência genérica	17/32	53.1%	0,338
Referência indireta a um grupo	140/244	57.4%	0,320
Total dos dados	307/489		

Fonte: própria

Podemos inferir que a forma pessoal *tu* tem maior frequência de uso quando faz referência a um interlocutor específico na interação, haja vista os dois únicos fatores selecionados como mais relevantes referirem-se especificamente a um interlocutor de existência reconhecida no discurso, mesmo que este não esteja presente na situação conversacional, embora sendo referenciado por meio do discurso do próprio falante e identificado por todos.

c. Tipo de Frase

O tipo de *frase exclamativa*, apresentou maior percentual de frequência de ocorrência, para o uso da forma *tu*, 80%, e efeito de **0,882**. As frases *interrogativas* possuem valor bem abaixo do das exclamativas, mas ainda assim possuem quantificação

de efeito favorável à aplicação da regra, 65.1% e peso relativo de **0,596**. Já as frases do tipo declarativa afirmativa e declarativa negativa possuem efeito desfavorável ao uso do pronome *tu*, demonstrando valores percentuais e peso relativo abaixo do ponto neutro, 0,488 e 0,315, como o visto na tabela 4.

Tabela 4 - Tipo de Frase na rodada binária *Tu* versus *você* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Tipo de frase	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
Exclamativa	16/20	80%	0,882
Interrogativa (negativa e afirmativa)	28/43	65.1%	0,596
Declarativa Afirmativa	236/375	62.9%	0,488
Declarativa Negativa	27/51	52.9%	0,315
Total dos dados	307/489		

Fonte: própria

A hipótese que tínhamos para este fator foi confirmada em parte, pois prevíamos que as *frases do tipo interrogativa*, por se caracterizarem como de entonação ascendente e de tom mais expressivo/emotivo, favoreceriam o uso da forma de segunda pessoa *tu*. Não foi, contudo, o fator de maior relevância do grupo, embora, como observado na tabela 4, este tipo de frase favoreceu o emprego da variante *tu*, com **65.1%** de ocorrência e peso relativo de **0,596**.

d. Escolaridade

Os valores percentuais e de teste de significância, expressos na tabela 5, registraram que os falantes com ensino médio, peso relativo de **0,618**, e percentual de 74.4%, são os que mais optam pela forma *tu* na linguagem falada. Por outro lado, os falantes com nível superior preferem a forma **você**, o que automaticamente, desfavorece o emprego de *tu*, com 0,347 de peso relativo e 47% de percentual.

Tabela 5 – A importância da Escolaridade na rodada binária *tu* versus *você*.

Escolaridade	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
Ensino Médio	206/277	74.4%	0,618
Ensino Superior	101/212	47.6%	0,347
Total de dados	307/489		

Fonte: própria

Tal resultado confirma a hipótese levantada para este grupo de fatores, pois prevíamos que o nível médio influenciaria mais o uso de *tu* do que o nível superior. Acreditamos que isto resulte do reflexo subjetivo, do ponto de vista social acerca da forma *tu*, como um pronome menos formal que a forma *você*. Portanto, quanto maior a escolaridade do falante, maior será a opção por termos considerados mais formais pela escola e pela sociedade, em geral, como a forma *você*.

e. Tipo de relação entre os interlocutores

Os dados revelaram que o emprego do pronome *tu* é mais recorrente nas interações simétricas (marido/esposa, entre colegas de classe ou de mesma profissão e/ou trabalho, irmãos, amigos, pessoas da mesma idade, ou que possuem um mesmo *status* social) com percentual de 65.6% e **0,603** de peso relativo, como se pode notar na tabela 6, abaixo:

Tabela 6 – Tipo de relação entre os interlocutores na rodada binária *tu* versus *você* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Tipo de relação entre os interlocutores	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
Simétrica	246/375	65.6%	0,603
Assimétrica 02 (de superior para inferior)	48/86	55.5%	0,246
Assimétrica 01 (de inferior para superior)	13/28	46.4%	0,104

Total de dados	307/489		
-----------------------	---------	--	--

Fonte: própria

O interessante dos dados são os resultados para a relação *assimétrica 02* (de superior para inferior), o uso de *tu* neste tipo de relação é pouco produtivo, com peso relativo de 0,246, reforçando ainda mais, através do uso, a forma *tu* como um pronome que marca as relações solidárias e não de poder, seja esta de inferior para superior ou de superior para inferior. Logo, inferimos, a partir de tais achados, que as relações assimétricas inibem o uso de *tu* na fala pesquisada, o que, conseqüentemente, leva-nos a perceber uso funcional e discursivo destas formas de referência à segunda pessoa, ainda com nuances diferenciais na comunicação.

f. Sexo/gênero

A hipótese para esse grupo de fator era que as mulheres usassem mais a forma pronominal *você*, por acreditarmos ser esta uma forma que expressasse maior prestígio na comunidade linguística pesquisada, e nossos resultados convergiram para a ratificação desta premissa, revelando-nos que a forma predileta pelas mulheres é a forma *você*, na medida em que a forma *tu* foi mais frequente na fala masculina, como podemos verificar na tabela 7, abaixo:

Tabela 7 – A importância do sexo/gênero na rodada binária *tu versus você* do português falado na zona urbana do município de Cameté (PA).

Sexo/gênero	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
Masculino	176/254	69.3%	0,589
Feminino	131/235	55.7%	0,404
Total de dados	307/489		

Fonte: própria

Observa-se que as predileções pelas formas de referência à segunda pessoa são diferentes quanto ao gênero/sexo, uma vez que, pela expressividade dos dados da tabela 8, os homens não usam na mesma proporção que as mulheres a forma *tu*, apresentando

percentual mais elevado de 69.3% e nível de significância de **0,589**. Observa-se, portanto, de acordo com os dados, que isto confirma pesquisas de cunho sociolinguístico, que ressaltam as mulheres, como o gênero/sexo que tende ao maior uso de regras reconhecidas como padrão, mais formais.

3.2 *Tu* versus *o(a) Senhor(a)*

Por meio de uma rodada, a qual teve a forma *tu* como valor de aplicação, os dados revelaram bastante avanço quanto ao desuso da forma *o(a) senhor(a)* para o contexto de fala cametaense, sendo 38 dados, 11% e 0,11 de peso relativo para *o(a) senhor(a)* em comparação à forma *tu*, com 307 dados, peso relativo de **0,89**, e 89% de percentual. Na tabela 10, observamos tais diferenças bem significativas entre os dados de uso entre *tu* e *o(a) senhor(a)*.

Tabela 8 - Frequência de ocorrência das formas pronominais de segunda pessoa – *tu* versus *o(a) senhor(a)* no português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Forma pronominal de referência à segunda pessoa na função de sujeito	Aplicação/ Total	Percentagem	Peso relativo
TU	307/345	89%	0,89
O(A) SENHOR(A)	38/345	11%	0,11
Total dos dados	304/345		

Fonte: própria

O uso mais frequente da referência *tu* e *você* à segunda pessoa, no *corpus* em análise, aponta, desta forma, para maior simetria entre os papéis sociais desempenhados pelos falantes na situação comunicativa investigada, mesmo quando o uso de *o(a) senhor(a)* poderia ser propício, o falante preferiu o *tu* àquela forma de referência.

3.2.1 Os Fatores linguísticos estatisticamente relevantes

a. Paralelismo Estrutural

O grupo paralelismo estrutural foi o primeiro selecionado pelo GoldVarb para explicar o uso frequente de *tu* e não de *o(a) senhor(a)* no português falado na zona urbana do município de Cametá, conforme os dados expressos na tabela 11, a seguir:

Tabela 9 - Paralelismo Estrutural na rodada binária *tu* versus *o(a) senhor(a)* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Paralelismo Estrutural	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
Não precedido de forma pronominal - isolado na oração	42/56	75%	0,100
Primeiro item da série, não precedido de forma pronominal	51/57	89%	0,206
Não primeiro da série, precedido por <i>tu/você</i>	213/214	99.5%	0,850
Não primeiro da série, precedido por <i>o(a) senhor(a)</i>	1/18	5.6%	0,000
Total dos dados	307/345		

Fonte: própria

Conforme os dados expostos na tabela 9, vê-se que o emprego do pronome *tu* é mais acentuado quando é precedido por ele mesmo ou pela forma *você*. Anteriormente à amálgama, das 195 ocorrências pronominais precedidas por *tu*, era categórico o uso posterior sequencial de *tu*; e das 19 ocorrências de formas precedidas por *você*, 18 eram de *tu*. Essa ressalva torna-se importante para visualizar as estruturas em paralelismo que estão sendo mais favorecidas, no caso TU-TU.

b. Tipo de frase

Para este grupo de fatores, tínhamos como hipótese que frases do tipo *interrogativa* favoreceriam o uso de *tu*, mas diferentemente dos resultados indicados na rodada *tu* versus *você*, na qual as frases interrogativas e exclamativas favoreceram o pronome *tu*, nesta nova rodada entre *tu* e *o(a) senhor(a)*, somente a frase exclamativa permaneceu significativamente propiciando a frequência de *tu*, com alta probabilidade e valor de significância **0,994**, enquanto as interrogativas inibiram sua aplicação com 0,122,

de peso relativo. Por outro lado, se as interrogativas desfavoreceram *tu*, apresentando o menor peso relativo do grupo na rodada, logo, favoreceram a forma *o(a) senhor(a)*², como notamos na tabela 12, que segue:

Tabela 10 - Tipo de Frase na rodada binária *tu* versus *o(a) senhor(a)* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Tipo de frase	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
Exclamativa	16/17	94.1%	0,994
Declarativa Afirmativa	236/253	93.3%	0,549
Declarativa Negativa	27/31	87.1%	0,162
Interrogativa (negativa e afirmativa)	28/44	63.6%	0,122
Total dos dados	307/345		

Fonte: própria

As frases declarativas afirmativas, com peso relativo relativamente acima do ponto de referência, considerado neutro - **0,549**, também contribuem para o uso de *tu*. Acreditamos que a significância deste resultado, para esta rodada, e não para a de *tu* e *você*, derive da própria assimetria e/ou diferença de uso nas relação pessoais que recaem sobre a forma *tu* e *o(a) senhor(a)* no ato comunicativo, pois o pronome *tu*, com a *semântica da solidariedade*, permite mais o seu emprego em referência indireta a um indivíduo, identificado ou não no ato comunicativo, o que conseqüentemente pode gerar mais ocorrências e probabilidade desta forma ocorrer em frases do tipo declarativas que parecem acolher muito mais este tipo de discurso, por requererem menor rigidez da presença mais definida e real de um interlocutor, como vimos na rodada entre *tu* versus *você*, no grupo *Tipo de interlocução/referência*

3.2.2 Fatores sociais estatisticamente relevantes

² Na rodada entre *senhor* versus *tu* (valor de aplicação *o(a) senhor(a)*) o tipo de frase *interrogativa* apresentou maior peso relativo do grupo **0,878**, bastante significativo portanto para a aplicação de *o(a) senhor(a)*.

a. Faixa Etária do Informante

A hipótese para esta variável era que a forma *tu* seria a referência à segunda pessoa preferida pelos mais jovens, porém não foi ratificada pelos dados, pois ainda que tal grupo de falantes tenha apresentado percentual de uso acentuado para *tu* 81.9%, foram os adultos, conforme observado na tabela 13, que mais utilizaram o pronome *tu*, em comparação a o(a) senhor(a) com percentual, também elevado, de **93.7%** e significância de **0,689**.

Tabela 11 – Faixa Etária do Informante na rodada binária *tu* versus *o(a) senhor(a)* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Sexo/gênero	Aplicação/ Total	Porcentagem	Peso Relativo
21 a 29 anos de idade	113/138	81.9%	0,233
32 a 42 anos de idade	194/207	93.7%	0,689
Total dos dados	307/345		

Fonte: própria

Como notado na tabela 11, a forma *tu* foi tolhida, em comparação a *o(a) senhor(a)*, pela primeira faixa etária, haja vista, nesta idade, termos ocorrências significativas deste último pronome entre os mais jovens em referência a pessoas de status superior. Por isso, ainda que o pronome *tu* seja bastante frequente em nível de percentual entre os mais jovens, a insignificância por meio do peso relativo de 0,233 a este grupo de falantes é gerada pelo alto índice de *o(a) senhor(a)* nesta primeira faixa etária. Isto leva-nos a prever que o emprego do pronome *o(a) senhor(a)* possui efeito mais conservador, polido, cortês e indicador de respeito na língua, e continua resistindo na fala, principalmente dos jovens, mesmo em situações menos informais. E se estes a usam, assim como o *tu* de forma significativa, poderá sobreviver na linguagem cametaense, por períodos mais extensos.

Este resultado pode nos dar indícios de que *o(a) senhor(a)* não caminha para um estágio de desaparecimento, muito embora apresente uma mitigação de seu uso,

considerando que, de um total de 16 informantes-base, que geraram 527 (quinhentos e vinte e sete dados) dados, apenas 38 (trinta e oito) são *o(a) senhor(a)*. Logo, por meio dos dados numéricos e percentuais de realização de *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)*, somos levados a reconhecer que estamos diante de uma variação estável.

b. Sexo/gênero do falante

A hipótese inicial para este grupo era de que os homens usassem mais o *tu* que as mulheres e os dados, expressos na tabela 15, demonstraram que a fala masculina, como já mencionado na seção anterior (rodada entre *tu versus você*), tem efeito favorecedor da forma *tu*, apresentando percentual de 92% e peso relativo de **0,673**, enquanto as mulheres desfavorecem a aplicação da regra, com 85 de frequência, mas peso relativo de 0,290, em função de adotarem de forma mais significativa, mas não frequente, a forma *o(a) senhor(a)*, indicativa de maior distanciamento social e definição dos papéis sociais na interação comunicativa.

Tabela 12 – Sexo/gênero na rodada binária *tu versus o(a) senhor(a)*.

Sexo/gênero	Aplicação/ Total	Percentagem	Peso Relativo
Masculino	176/191	92.1%	0,673
Feminino	131/154	85.1%	0,290
Total dos dados	307/345	89%	0,98

Fonte: própria

Somando o resultado dos dados desta rodada com os da rodada *tu versus você*, a seleção do sexo/gênero, nas duas rodadas envolvendo o *tu* como valor de aplicação, manifestou um padrão entre os sexos/gêneros quanto ao emprego de *tu*, visivelmente diferencial, quanto à preferência dos homens pela forma pronominal, historicamente mais solidária e canônica da língua. Podemos dizer, portanto, que a via de manutenção da forma *tu* na variedade linguística cametaense, dá-se por meio da fala masculina e que a predileção pela forma *tu*, nas pesquisas já realizadas no Brasil sobre esta variável e o seu efeito nas variantes *tu versus você* ou *tu versus o(a) senhor(a)*, não possui uniformidade quanto ao seu uso.

CONCLUSÕES

Ao descrevermos o uso dos pronomes de segunda pessoa, comprovamos que a forma *tu*, conservadora, é mais frequente na zona urbana de Cametá, como pronome em referência à segunda pessoa do discurso, mas que é usada em concorrência às variantes *você* e *o(a) senhor(a)*, principalmente com a forma pronominal *você*, embora as diferenças na frequência de uso entre esta e a forma *tu*, em termos percentuais tenham apresentado relevância significativa, 58.3% para *tu*, 34.5% para *você* e 7.2% para *o(a) senhor(a)*.

Na primeira rodada, *tu* versus *você*, observamos que forma *tu* é mais frequente como não primeiro pronome da série, precedido por *tu*, em paralelismo, portanto sintático *tu – tu*, em frases *exclamativas* e pela *referência indireta/direta a um indivíduo*. É mais usado por falantes do ensino médio e do sexo/gênero masculino, e mais recorrente nas interações socialmente simétricas. Na segunda rodada, *tu* versus *o(a) senhor(a)*, verificamos, que na relação entre *tu* e *o(a) senhor(a)*, o uso da forma *tu* é motivado quando não primeiro da série, precedido por *tu* ou *você* e por frase exclamativa e declarativa negativa, e é falado principalmente pelos mais jovens (21 a 29 anos) e pelo sexo/gênero masculino.

Em relação à interferência dos diferentes estilos no uso destas formas, constatamos que a alternância entre *tu/você/o(a) senhor(a)* é motivada, simplesmente pelos traços sociais do falante, mas pela relação destes ao status social dos interlocutores e às relações interpessoais (solidárias ou assimétricas) estabelecidas entre o falante e seu interlocutor. Logo, existe significação social no contexto discursivo de uso destes pronomes, pois *tu* é mais frequente em contexto de simetria social e *você* em situações comunicativos assimétricas. Levando-nos a depreender que o falante adéqua seu estilo, por meio do uso de tais pronomes, ao status de seu interlocutor.

REFERENCIAS

BROWN, R. e GILMAN, A. 1960. **The Pronouns of Power and Solidarity**. In: T. A. Sebeok, (ed.), *Style in Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, p. 253-276. Disponível em: < <http://mapageweb.umontreal.ca> >

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino do português**. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2003. 91818381

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de;

GIVÓN, Talmy. **Verbal Inflections**: Tense, Aspect, Modality and Negation. *In*: English Grammar: a functional-based introduction. Vol. I e II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1993.

_____. **Functionalism and grammar**. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia, 1995.

GUIMARÃES, Tatiane de Araújo Almeida Studart. **TU É DOIDO, MACHO!** A variação das formas de tratamento no falar de Fortaleza. 2014. 237 f. Dissertação (mestrado) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

LABOV, W. **The social motivation of a sound change**. *Word*, n.19, p.273-309, 1963.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região sul**. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Paraná, 2004.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Trad. de Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO PARCIAL EM ARIRAMBA

Rayenna Reis Castro (UFPA)¹

Jair Francisco Cecim da Silva (UFPA)²

RESUMO: Este trabalho tem como proposta analisar o sujeito pronominal no Português Brasileiro (PB), mais especificamente na fala dos moradores da comunidade quilombola de Ariramba, Garrafão do Norte, Pará. A pesquisa teve embasamento teórico de Mary Kato (KATO, 2014), Maria Eugênia Lammoglia Duarte (DUARTE, 1995), que defendem que a variação entre sujeitos referenciais nulos e plenos pode ocorrer em línguas de sujeito nulo parcial, sendo isso possível no PB dada a natureza clítica de seus pronomes fracos sujeitos, assim como apontam que a redução do sistema flexional influencia na restrita ocorrência do sujeito nulo referencial no PB, até mais do que em uma língua tipicamente de sujeito nulo, como é o caso do PE. Dante Lucchesi (LUCCHESI, 2009) corrobora com as autoras com suas pesquisas realizadas em comunidades afro-brasileiras da Bahia. Utilizamos ainda para desenvolvimento da metodologia da pesquisa os textos de Evanice Ramos Lima Barreto (LIMA BARRETO, 2010), a qual explana sobre a etnolinguística que permite realizar o estudo linguístico considerando a relação entre língua, manifestações culturais e o meio social de determinada comunidade de fala, além de Fernando Tarallo (TARALLO, 2007), que a partir da sociolinguística chama atenção para a relevância da heterogeneidade da língua e busca sistematizar o que ele chama de caos linguístico, ou seja, as variantes existentes na língua falada, avaliando os aspectos sociais. Os dados recolhidos entre os dias 15 e 17/05/2015, por meio de entrevista semiestruturada com 05 informantes (03 homens e 02 mulheres), faixa etária entre 41 a 89 anos, com 2h40 de gravação sobre o cotidiano dos moradores da comunidade, confirmam que o PB deixa de ser uma língua de flexão rica, passando a ser considerado uma língua de sujeito nulo parcial, devido à redução da flexional verbal que eleva a ocorrência do sujeito pleno com intenção de especificar o sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito Nulo; Sujeito pleno; Português afro-indígena; Português brasileiro.

ABSTRACT: This work aims to analyze the subject pronoun in Brazilian Portuguese (BP), more specifically in the speech of residents of the quilombo of Ariramba, Garrafão do Norte, Pará. The study has as theoretical background studies by Mary Kato (KATO, 2014), Maria Eugenia Lammoglia Duarte (Duarte, 1995), who argue that the variation between null and overt referential subject can occur in languages of partial null subject. This is possible in BP because of clitic nature of its weak pronouns and its subjects, as well as indicate that the reduction of inflectional system influences the restricted occurrence of the null referential subject in BP, even more than in a typically null subject language, like EP.

¹ Graduanda da Universidade Federal do Pará-UFPA, Bragança, Brasil; E-mail: Rayenna.castro@gmail.com

² Professor da área de Linguística da Universidade Federal do Pará -UFPA, Bragança, Brasil; E-mail: cecim@ufpa.br

Dante Lucchesi (LUCCHESI, 2009) corroborates the authors with his research in Bahia African-Brazilian communities. We also use the texts from Evanice Ramos Lima Barreto (LIMA BARRETO, 2010) for the development of the research methodology. The texts approach the Ethno-linguistics that allowed us to achieve this linguistic study and consider the relationship among language, cultural events and social environment of a particular speech community. Fernando Tarallo (Tarallo, 2007), which from sociolinguistics, alert us to the relevance of heterogeneity of language and seeks to systematize the existing variations in spoken language and its social aspects, which he calls linguistic chaos. The data from this study was collected between 15 and 05.17.2015 through interviews with 05 informants (03 men and 02 women) aged 41 to 89 years old, which resulted on recording 2h40min about the daily lives of community residents. From the data, it was possible to verify that the BP is no longer a language with rich flexion and becomes a language of null partial subject due to reduction of flexional variation of verbs. This factor increases the occurrence of the overt subject intended to specify the subject.

KEYWORDS: Null subject; Overt subject; African-indigenous Portuguese; Brazilian Portuguese.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho os resultados da pesquisa de campo realizada na Comunidade quilombola de Ariramba, localizada, no nordeste paraense, distante 22 km da sede do município de Garrafão do Norte e às margens da PA-124, tendo como proposta analisar o parâmetro do sujeito nulo. Ariramba, lócus desta pesquisa, faz parte do território intitulado de Castanhalzinho e apresentam uma única associação, contudo é separada desta por aproximadamente 1 km, é uma extensão de Castanhalzinho.

A pesquisa realizada se insere no âmbito do projeto “O português Afro-indígena na Amazônia Oriental”, coordenado pelo Prof. Dr. Jair Francisco Cecim da Silva (UFPA Campus de Bragança-PA). Buscamos ampliar o escopo acerca do que sabemos sobre o Português Brasileiro a partir do contato com línguas africanas faladas pelas pessoas escravizadas e trazidas à força para a Amazônia e com línguas indígenas faladas pelas pessoas que já se encontravam em terras amazônicas no período da colonização. Esse contato suscitou significativas diferenças na gramática do português brasileiro, se comparado ao português europeu, como tem sido a tradição entre linguistas. Essas diferenças significativas ocorreram, por exemplo, na área da morfossintaxe pronominal, que, têm sido bastante demarcadas, como a ausência das “[...] formas pronominais

clíticas de terceira o/a, lhe (dativa) e a de 1ª. pessoa nos. A forma lhe foi atestada [...] ocorrendo em substituição ao pronome de tratamento ‘você’ [...]” (Silva, 2014, p. 150).

Desde o estudo de Duarte (1995), a partir das peças de teatro popular mostram que o Português do Brasil (PB) considerado uma língua tipicamente de sujeito nulo está apresentando índices de preenchimento do sujeito pronominal bem superiores aos apresentados pelas chamadas línguas românicas de sujeito nulo, como é o caso do Português Europeu (PE). Dessa forma esse fenômeno foi preliminarmente associado à redução ocorrida em nossos paradigmas flexionais verbais, que contam com a mesma forma para a segunda e terceira pessoas do singular (Tu/Ele) e, com uma constância cada vez maior para a primeira do plural, graças ao crescente uso da expressão “a gente” em detrimento de “nós”, acarretando uma mudança nessa variedade, um decréscimo de ocorrência de sujeitos nulos no PB.

O estudo em Comunidades Quilombolas, consideradas isoladas por suas características sócio históricas e de suas falas – falas estas que se desenvolveram a partir do contato entre o português, as línguas africanas e as línguas indígenas – é muito importante para a compreensão geral do que chamamos hoje ‘português brasileiro’.

O Português Afro-Indígena é definido por Oliveira, Campos, Cecim, Lopes, Santos e Silva (manuscrito) como:

Uma variedade vernacular do português brasileiro falada por comunidades de fala ‘aquilombadas’. Destacamos que tais comunidades não são apenas as “terras de preto”, mas ainda as “terras indígenas” e as “terras mistas” como se dão no norte do Brasil. Nestas sociedades, verificam-se, como traços marcantes: (i) nas “terras de preto”: uma descendência de africanos; (ii) nas “terras indígenas”: etnias que perderam ou estão por perder por completo suas línguas maternas, mas mantêm seus laços identitários; (iii) nas “terras mistas”: comunidades quilombadas no norte do Brasil cuja formação étnica é negra e indígena. Nestes três tipos de “terras” o português é traço de identidade e nossa hipótese é que cada comunidade de fala traga suas marcas específicas devendo cada uma delas, na medida do possível, ser inventariada. (grifos nossos)

A definição “Português Afro-Indígena”, estabelecida a boa parte das comunidades quilombolas do norte do Brasil, como vimos, está relacionada às origens e formação

dessas comunidades, por isso a inserção dessa comunidade no conjunto das “terras mistas” (Pinto, 201, p. 82); (Nascimento; Dantas & Luz, 2008, p. 24). Essas terras do norte se distinguem das comunidades da Bahia que são tipicamente de descendência africana (Lucchesi, Baxter & Ribeiro, 2009), as comunidades afro-brasileiras. Devido a essa distinção e às peculiaridades das comunidades do norte, não podemos deixar de investigar a fala desses povos, que podem contribuir grandemente com a história do povo brasileiro e ainda, como dito, para um alargamento da compreensão do que se entende por português brasileiro. Como afirma Lucchesi (2009), quando aponta que o intuito principal em estudar a fala de Comunidades Quilombolas é:

[...] o resgate da fala daqueles que nunca tiveram vez nem voz e se refugiaram nas entranhas mais recônditas do país para alcançar a liberdade. E dessa fala esquecida recolher os elementos mais preciosos para a compreensão do que está no cerne de todas as línguas portuguesas do Brasil. (Lucchesi, 2009, p. 545).

Nesse sentido, esperamos que essa pesquisa contribua para a compreensão geral do que chamamos hoje ‘português brasileiro’ e consigamos responder a seguinte questão: por que o Português Brasileiro apresenta diferenças significativas do Português Europeu, ou seja, por que o Português Brasileiro é como é? No que diz respeito ao parâmetro do sujeito nulo aqui discutido.

METODOLOGIA

Na pesquisa de campo, na qual realizamos a coleta dos dados se deu por meio de uma entrevista semiestruturada baseada na concepção de LUDKE E MARLI (1986) de que esse modelo de entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados para pesquisa de campo, além da técnica da observação, pois o nível de interação na entrevista é alto suscitando um contato mais próximo entre entrevistador e entrevistado. Dessa forma montamos um roteiro para nos nortear durante a entrevista, contudo muitas vezes assumimos um teor mais informal de conversa espontânea com os entrevistados (os moradores da comunidade), os quais são nosso público alvo, pois eles tendem a manter na fala mais traços dos seus descendentes.

Em Ariramba realizamos entrevistas nos dias de 15 a 17 de maio de 2015, onde ficamos três dias, cerca de 36 horas imersos no cotidiano dos moradores da comunidade. Na execução dessas entrevistas utilizamos um questionário com perguntas que englobam os aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade. Para a formulação desse questionário nos embasamos na etnolinguística que é apontada por BARRETO (2010) como a disciplina que estuda as relações entre língua, cultura e sociedade, porém a etnolinguística abrange ainda esferas tanto da Linguística quanto da Antropologia. Por isso através dela, buscamos perceber de que forma a visão de mundo desses grupos está relacionada às suas experiências, bem como verificar a influência da cultura no léxico e na gramática de suas línguas orais, de acordo com as atividades, sua estrutura social e o ambiente geográfico, ou seja, a etnolinguística não analisa os fatos linguísticos isoladamente, mas sempre busca fazer relação com o contexto em que eles foram produzidos, considerando os dados linguísticos, que fazem parte do sistema linguístico e os extralinguísticos, que são influenciados por fatores de fora do sistema linguístico.

Durante estes períodos buscamos estabelecer um contato entre nós pesquisadores e os informantes do grupo, essas experiências de campo, foram fundamentais para a compreensão dessa comunidade de fala, uma vez que nos permitiu vivenciar um período junto a eles, além de nos proporcionar acompanhar e desempenhar atividades sócias e culturais dos moradores da comunidade.

Outro fator preponderante para a análise dos dados foi a sociolinguística que segundo TARALLO (2007), é o estudo da fala relacionada aos aspectos sociais de uma determinada comunidade. Esse modelo de análise é também conhecido como sociolinguística quantitativa, pois busca avaliar os dados de forma estatística. Para Labov o objeto de estudo da sociolinguística é a fala correlacionada à sociedade, e esse vernáculo precisa ser o mais natural possível, pois a partir das enunciações espontâneas que serão coletados e analisados os dados mais exatos de uma comunidade de fala. Sabendo disso, utilizamos o modelo de análise de Labov conhecido como sociolinguística quantitativa, haja vista que nos admitiu avaliar os dados de forma estatística.

Para este estudo sobre o PSN consideraremos como condicionantes extralinguísticos a faixa etária e o grau de escolarização dos moradores das comunidades de Castanhalzinho. E como condicionantes linguísticos a redução da flexão verbal e o comportamento do parâmetro do Sujeito nulo em cada pessoa do discurso. Ambos os fatores são condicionantes capazes de provocar variações no sistema linguístico e a partir deles buscamos compreender como ocorre o preenchimento ou não de pronomes em posição de sujeito nessa variante do Português Brasileiro, que destacamos como, português Afro-indígena falado na comunidade de Ariramba.

Após a coleta dos dados foram realizadas as transcrições grafemáticas das gravações de áudio, embasada pelo texto “A chave da transcrição grafemática” (LUCCHESI, s/d) para a melhor apreensão de como fazemos as transcrições das entrevistas da pesquisa, que norteiam as pesquisas do Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia.

No que concerne ao tratamento dos dados para esse procedimento usamos o programa Goldvarb X, o qual permite processar e analisar os dados de maneira mais segura e eficaz, contribuindo para confirmar ou rejeitar hipóteses defendidas em pesquisas de cunho sociolinguístico.

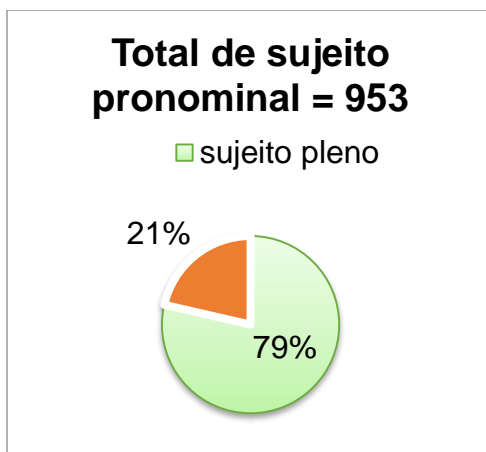
Quadro 01: sobre os informantes

NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO
Antonio Ribeiro Alves	49 anos	2ª série do	59 Min e 71seg.
Raimunda Pereira de Oliveira	88 anos	3ª série ensino	24 min. E 35 seg.
Maria Edna Alves dos Santos	40 anos	3ª série	14 min. e 35 seg.
Olavo Severino Ribeiro	62 anos	Analfabeto	36 min. e 11 seg.
Teresinha Cesarina dos Santos	66 anos	Analfabeto	25 min. e 19 seg.

RESULTADOS

Conseguimos alcançar um resultado satisfatório até o momento, uma vez que efetivamos a contagem de sujeitos pronominais e encontrados na fala dos moradores da comunidade de Ariramba a ocorrência expressiva de 749 casos de sujeito pleno, competindo com o sujeito nulo que teve apenas 204 ocorrências.

A variedade falada na comunidade quilombola do nordeste paraense, Ariramba, mantém assim como no PB o preenchimento do sujeito pronominal aumentando conseqüentemente o declínio do sujeito nulo, corroborando com a hipótese defendida por Duarte (1995) de que o PB (considerado a fala no sudeste do país) está se tornando uma língua de sujeito nulo parcial. Veja a ilustração da porcentagem no gráfico abaixo:



Destacamos em seguida uma seqüência com alguns trechos da fala de cada informante entrevistado da comunidade de Ariramba.

1. Antonio: “Então eu (SP) nasci e me criei aqui dentro, num tem como eu (SP) sair, num tem como eu (SP) fugir, né porque eu (SP) te encontrar bem acolá: ei de onde tu é? Eu (SP) vou ter vergonha de dizer que eu (SP) sou quilombola não senhora, eu (SP) digo eu (SP) sou quilombola (SN) nasci e (SN) me criei lá dentro, não porque eu (SP) não tenho uma qualidade, eu (SP) num vou me desfazer de nada.”
2. Edna: “eu (SP) tenho que dizer como eu (SP) sou mas rapaz nós (SP) somos até, nós (SP) têm até carteirinha *tiremo* até carteirinha de quilombola...”
3. Raimunda: “...eu (SP) não sei se é cinco ano esse ai eu (SP) não tô lembrada (SN) tenho uma lembrança mais não (SN) tô nem lembrada...”

4. Olavo: "...a gente faz umas festa grande ai setembro né dia 25 festa grande né ai a gente vai levando..."
5. Terezinha: "...só já a minha neta que já saiu fora da comunidade ela arrumou um fora daqui, tá morando pra lá com ele, o lugar chama Cupaúba onde ela mora..."

Todos esses pequenos trechos foram retirado das entrevistas com os moradores da comunidade, que evidenciam a significativa ocorrência do sujeito pleno (SP) em oposição aos casos de sujeito nulo (SN) que apresentam menores índices em todas as falas dos 05 informantes. Como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 02: número de SP e SN na fala dos informantes

Informante	Sujeito nulo	Sujeito pleno	Total
Antonio	110	469	579
Olavo	34	59	93
Edina	13	59	72
Raimunda	25	72	97
Terezinha	19	93	112

Vamos apresentar em seguida os quadros com o número de ocorrência de presença e ausência do sujeito pronominal de acordo com a pessoa do discurso na fala de cada informante:

Quadro 03: dados da fala do seu Antonio

Pessoa do discurso	Presença (SP)	Ausência (SN)
Eu	154	36
Eles	27	6
Ele	67	6
Nós	142	59
A gente	29	3
Tu	19	1

Quadro 04: dados da fala da dona Edna

Pessoa do discurso	Presença de SP	Ausência de SN
Eu	21	3
Eles	3	1
Ele	7	0
Nós	17	7
A gente	6	0
Tu	1	0
Vocês	4	0
Você	30	0

Quadro 05: dados da fala da dona Raimunda

Pessoa do discurso	Presença de SP	Ausência de SN
Eu	46	12
Eles	13	11
Ele	6	1
Nós	3	0
A gente	2	0
Tu	1	0
Vocês	0	1

Quadro 05: dados da fala do seu Olavo

Pessoa do discurso	Presença de SP	Ausência de SN
Eu	15	21
Eles	2	1
Ele	7	1
Nós	18	8
A gente	16	3
Tu	0	0
Vocês	0	0

Quadro 06: dados da fala da dona Terezinha

Pessoa do discurso	Presença de SP	Ausência de SN
Eu	22	12
Eles	21	5
Ele	21	2
Nós	12	0
A gente	18	0
Tu	0	0
Vocês	0	0

Os quadros acima ilustram os condicionantes linguísticos que nortearam a pesquisa, que são as variáveis dependentes presença e ausência do sujeito pronominal, a partir da contagem de SP e SN na fala dos moradores da comunidade, pudemos separá-los pela pessoa do discurso e tonar uma regularidade enquanto a expressiva ocorrência do **sujeito pleno** na primeira pessoa do singular (EU) predominante na maioria dos casos com exceção do informante seu Olavo que apresenta um percentual maior no caso de **sujeito nulo** na primeira pessoa do discurso (eu). Percebemos também que há uma concorrência menor ou zero de SP e SN nas outras pessoas do discurso principalmente o *tu* e *você/vocês*, enquanto que o *nós*, *a gente*, *eles* e *ele*, apresentam a mesma tendência do pronome *eu*, onde o sujeito pleno prevalece sobre o sujeito nulo.

Ao analisar os fatores extralinguísticos utilizados na pesquisa percebemos que a pouca escolaridade ou nenhuma, aumenta o enfraquecimento da flexão verbal utilizada pelos falantes da comunidade de Ariramba corroborando com a teoria de Duarte (1995) de que esse fator eleva o número de sujeito pleno. A autora em sua pesquisa utiliza como objeto de estudo o português brasileiro padrão e nós ao analisar a fala vernácula de comunidades quilombolas acreditamos que a pouca escolaridade seria um fator influenciador na diminuição da flexão verbal, por isso o número tão acentuado de sujeito pleno/expresso na fala dos moradores de Ariramba. Da mesma forma que afirma Lucchesi (2009), em seus estudos em comunidades quilombolas isoladas do interior da Bahia que na fala popular mesmo quando se mantêm em uso os pronomes *tu* e *nós*, há

uma tendência de não flexionar os tempos verbais o que acontece naturalmente em Ariramba, veja os exemplos abaixo:

1. Raimunda “...tu é mais boa de conta do que eu, eu vim em 64...”
2. Maria Edna “vende, nós tem até, tinha um projeto ai nós vendia...”

CONCLUSÃO

Diante dos dados analisados em Ariramba sobre o sujeito pronominal podemos perceber que os dados confirmam que o PB está deixando de ser uma língua de flexão rica, passando a ser considerado uma língua de sujeito nulo parcial, acreditamos que à redução da variação flexional dos verbos eleva a ocorrência do sujeito pleno com intenção de especificar o sujeito de cada frase na língua falada no PB e em Ariramba, pois na norma popular o enfraquecimento da flexão verbal é ainda maior como vimos na utilização dos pronomes *tu* e *nós*, nesse caso a hipótese defendida é a pouca ou nenhuma escolaridade dos informantes eleva a baixa execução da flexão verbal. Acarretando no total de dados na fala dos 05 informantes a ocorrência eloquente de 749 casos de Sujeito pleno, competindo com o sujeito nulo que teve apenas 204 ocorrências.

Contudo destacamos que o nosso estudo sobre o parâmetro do sujeito nulo na fala de moradores mais velhos de comunidades quilombolas do nordeste paraense está sendo estudado desde 2014 e em Ariramba começou no ano de 2015, os resultados aqui apresentados foram inicialmente relacionados à redução da flexão verbal, porém atualmente estes resultados apresentam alterações no andamento da pesquisa uma vez que segundo Huang (1984) o chinês permite o declínio do sujeito nulo (SN), ainda que essa língua não desenvolva qualquer tipo de flexão.

Por isso estamos buscando novos subsídios para enriquecer a pesquisa a fim de alcançar resultados mais satisfatórios que possam esclarecer o que provoca o declínio do sujeito nulo no PB e na variação falada nas comunidades quilombolas do nordeste paraense. Pretendemos aprofundar o estudo a partir de alguns condicionantes já selecionados e inserir outros, os quais serão divididos em elementos linguísticos e extralinguísticos respectivamente, a hierarquia de referencialidade do sujeito, o comportamento do PSN em cada pessoa do discurso, o nível de escolaridade e a faixa etária dos informantes, os quais serão discutidos em outro trabalho em correlação com a comunidade quilombola do Tipitinga em Santa Luzia do Pará que buscará responder os

seguintes questionamentos: a expressiva ocorrência do sujeito pleno na fala dos moradores das comunidades quilombolas de Tipitinga e Castanhalzinho mantem relação nas mesmas variáveis? A hierarquia de referencialidade do sujeito está influenciando na redução do sujeito nulo na oralidade das comunidades de Castanhalzinho e Tipitinga? Como se comporta o PSN em cada pessoa do discurso na fala dos moradores das duas comunidades? Verificar se o nível de escolaridade dos moradores de cada comunidade (sendo Tipitinga mais escolarizada do que Castanhalzinho) interfere de maneira diferente na ocorrência do sujeito nulo na fala desses indivíduos? A faixa etária dos informantes influencia no enfraquecimento do parâmetro do SN na fala dos moradores de Castanhalzinho e Tipitinga?

REFERÊNCIAS

BAXTER, Alan, LUCCHESI, Dante. RIBEIRO, Ilza. *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador-BA, Ed. EDUFBA, 2009.

DUARTE, Eugênia Lammoglia. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em ciências) - Universidade estadual de Campinas, instituto de estudos da linguagem, 1995.

KATO, Mary Aizawa, DUARTE, Eugênia Lammoglia. *Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro*. Veredas: Sintaxe das línguas. Vol. 18, 2014. p. 1 a 22.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. *Etnolinguística: pressupostos e tarefas*. P@rtes. (São Paulo). Junho de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível em <www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp>. Acesso em 22/09/15.

LUCCHESI (2009: 32) apud OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de *et alii*. a sair. O conceito de português afro-indígena e a comunidade de Jurussaca. In: Juanito Avelar, & Laura Álvarez (orgs.). *Dinâmicas afro- latinas: línguas e histórias*. SUP - Stockholm University Press.

LUCCHESI, Dante. (s/d). chave da transcrição. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/projeto/transcricao>.

MENGA, Ludke e MARLI E.D. André. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, 1986. p.11 a 38

OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de *et alii*. a sair. O conceito de português afro-indígena e a comunidade de Jurussaca. In: Juanito Avelar, & Laura Álvarez (orgs.). *Dinâmicas afro- latinas: línguas e histórias*. SUP - Stockholm University Press.



TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. Ed. Ática, 2007.

VARIAÇÃO LEXICAL DO PORTUGUÊS FALADO NO AMAPÁ

Romário Duarte Sanches (UFPA)¹

RESUMO: Este trabalho objetiva descrever, mapear e analisar a variação lexical do português brasileiro falado no Amapá, com base nos dados do projeto Atlas Linguístico do Amapá (ALAP). A pesquisa segue os postulados teórico-metodológicos da dialetologia pluridimensional (THUN, 2000), numa abordagem geossociolinguística (RAZKY, 2003). Foram selecionados 10 pontos de inquéritos, sendo entrevistados quatro informantes por localidade. Os informantes se dividem em dois grupos que correspondem às variáveis sociais: sexo (masculino e feminino) e idade (18-30 anos e 50-75 anos). Para as entrevistas, foi aplicado o Questionário Semântico-Lexical do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Por meio dos dados coletados, foi selecionado apenas um item lexical como amostra da análise da variação geossocial, ou seja, do tipo espacial (geográfica) e social (variáveis idade e sexo). Constatou-se que no Amapá há uma forte pluralidade lexical para designar um mesmo item lexical, no entanto, não há uma delimitação geográfica restrita à realização das variantes lexicais encontradas. Em relação à análise social, observou-se que a variável faixa etária tende a gerar mais variabilidade do que a variável sexo.

PALAVRAS-CHAVE: Geolinguística; Dialetologia; Variação linguística.

ABSTRACT: This paper aims to describe, map and analyze the lexical variation of Brazilian Portuguese spoken in Amapa, based on data from the Atlas Linguistic of Amapa (ALAP). The research follows the theoretical-methodological postulates of multidimensional dialectology (THUN, 2000), in a geossociolinguistic approach (RAZKY, 2003). Ten survey points were selected and four informants were interviewed by location. Informants are divided into two groups that correspond to social variables: sex (male and female) and age (18-30 years and 50-75 years). For the interviews, the Semantic-Lexical Questionnaire of the Linguistic Atlas of Brazil (ALiB) project was applied. By means of the collected data, one lexical items was selected as samples of the results obtained under a geossocial analysis, that is, of the spatial (geographical) and social type (variables age and sex). It was verified that in Amapá there is a strong lexical plurality to designate a same lexical item, however, there is not a geographical limitation restricted to the realization of the lexical variants found. In relation to the social analysis, it was observed that the variable age tends to generate more variability than the sex variable.

KEYWORDS: Geolinguistics; Dialectology; Linguistic variation.

¹Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro dos grupos de pesquisa ALAP (UNIFAP) e GeoLinTerm (UFPA). E-mail: duarte.romrio@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre o espaço geográfico e os usos linguísticos dos quais o homem se utiliza, trouxeram nas últimas décadas novas reflexões e propostas metodológicas para o avanço e aprimoramento dos estudos relacionados à variação e à mudança linguística.

A dialetologia tradicional conseguiu, como ciência, mesmo que de forma intuitiva e fortuita, relacionar os usos linguísticos por meio das delimitações geográficas traçadas pelos pesquisadores da área. Como toda ciência, a dialetologia, nos fins do século XIX, começa a projetar seus princípios metodológicos que abarcaram o método da geografia linguística, hoje conhecida também como geolinguística. Por meio deste método, é possível fazer a recolha, de forma sistemática, das diferentes realidades linguísticas refletidas nos espaços geográficos.

Por muito tempo a dialetologia, acompanhada da geolinguística, priorizou o aspecto geográfico pela forte evidência da aproximação ou distanciamento com que os fenômenos linguísticos se manifestavam no espaço físico. Os primeiros resultados dos estudos geolinguísticos, sem dúvida alguma, foram os atlas linguísticos. São inúmeros os atlas constituídos pelo mundo todo, sejam estes de caráter regional, nacional ou continental.

Se antes a dialetologia tinha o status de ciência da variação linguística espacial (geográfica), por enfatizar o espaço geográfico, atualmente, ela é concebida como ciência geral da variação, pois com o surgimento da sociolinguística, integrou no seu escopo metodológico a variação social.

No cenário brasileiro, observa-se que os trabalhos dialetais e geolinguísticos começam a ganhar espaços em meados do século XX, sobretudo com a elaboração dos primeiros atlas. Entretanto, a partir do lançamento do projeto nacional Atlas Linguístico do Brasil, em 1996, houve um aumento significativo de produção geolinguística na forma de atlas linguísticos.

A busca pela descrição da realidade linguística brasileira encontrou, nos aparatos teórico-metodológicos de uma geolinguística moderna, ferramentas que vão dar suporte à pesquisa de campo, ao tratamento dos dados e à análise dos resultados. O objetivo maior

é mostrar essa diversidade linguística dispersa pelo imenso Brasil. São fenômenos linguísticos que podem ser estudados por diferentes vieses, dependendo do olhar do pesquisador.

Diante da enorme contribuição da geolinguística brasileira, o estudo tratado aqui, apresenta-se como um desdobramento dos avanços da metodologia geolinguística, nessas últimas décadas. Trata-se de investigar a variação lexical do português brasileiro falado no Amapá, a partir dos dados coletados para o projeto Atlas Linguístico do Amapá (ALAP) que tem como objetivo descrever e mapear a variação do português brasileiro do estado do Amapá. O projeto propõe a produção de cartas diatópicas e diastráticas dos fenômenos fonético-fonológicos e semântico-lexicais.

O presente artigo tem como objetivo principal o estudo da variação lexical no estado do Amapá. A pesquisa integra o projeto ALAP que por sua vez adota a metodologia do projeto nacional Atlas Linguístico do Brasil – ALiB. O trabalho está dividido em cinco partes: introdução, discussão teórica, metodologia, análise dos resultados e conclusão.

2 DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL

A dialetologia vem avançando bastante como ciência, principalmente no aprimoramento de seu método. Os atlas de caráter pluridimensionais destacam-se pela nova abordagem com que são tratados os dados, e principalmente por sua construção metodológica. É a partir desse novo viés, sobre a dialetologia e a geolinguística, que surgem novas perspectivas, como a chamada dialetologia pluridimensional.

Desde o surgimento da sociolinguística de Labov ([1972] 2008), a geolinguística ampliou o seu campo de observação e análise, que até então se restringia ao registro da variação diatópica (geográfica), passando a controlar variáveis sociais mais complexas, tais como a variação diastrática (classe social, escolaridade, profissão), variação diafásica (estilo), variação diagenérica ou diassexual (sexo), variação diageracional (faixa etária), dentre outras.

Entende-se que a dialetologia e a sociolinguística são duas perspectivas de observação e análise linguística que não se opõem, mas que se encontram e se

completam. Callou (2010) afirma que a metodologia da dialetologia tradicional rural (tradicional) sofreu adaptações para dar conta da análise linguística nos grandes centros urbanos, vindo esta dialetologia urbana a confundir-se com a sociolinguística.

Conforme Radtke e Thun (1998), a dialetologia areal (tradicional) e a sociolinguística pura são disciplinas historicamente separadas, confundem-se com a geolinguística aprimorada chamada de *dialetologia pluridimensional*, compreendida como parte da *ciência geral da variação* e das relações entre variantes e variedades, de um lado, e falantes, de outro.

Para melhor delimitação desses dois campos, vale ressaltar a diferença entre dialetologia tradicional e dialetologia pluridimensional. A primeira representa a pesquisa por meio de atlas linguísticos que mapeiam somente o uso linguístico puro representado geograficamente. A segunda objetiva combinar o aspecto geográfico, predominante na dialetologia tradicional, com o aspecto social da língua, neste caso cita-se a interface entre a dialetologia e a sociolinguística.

Radtke e Thun (1998), quando consideram o *status* de *ciência geral da variação* à dialetologia pluridimensional, partem do princípio de que a variação deve-se estender ao espaço tridimensional, ou seja, a partir da superfície bidimensional horizontal da dialetologia e o eixo vertical da sociolinguística, há a formação do espaço variacional tridimensional da dialetologia.

Para eles, a dialetologia pluridimensional deve analisar todos os níveis de variação. Sendo assim, eles acreditam que esse programa (dialetologia pluridimensional) passa a ser o mais adequado para a descrição completa e ordenada do polimorfismo linguístico e de sua relação com os falantes.

Ressalta-se que a designação dialetologia pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996) é também denominada de geolinguística pluridimensional (CARDOSO, 2010), geossociolinguística (RAZKY, 2003) ou sociodialetologia (GUY, 2012).

Esse princípio *pluridimensional*, presente nas várias denominações para dialetologia, fundamenta-se no modelo que engloba um conjunto de dimensões proposto por Thun (2000), a saber: a) diatópica; b) diastrática; c) diageracional; d) diagenérica; e) dialingual; f) diafásica; g) diarreferencial; h) diarreligiosa; i) diamésica.

Vale ressaltar que durante muito tempo, a dialetologia tradicional priorizou a distribuição geográfica dos dialetos – um dos aspectos mais recorrentes nesses tipos de pesquisa era a proposição de isoglossas, que delimitavam dialetos ou falares próprios de uma determinada região. Os primeiros atlas linguísticos publicados, produtos de pesquisas geolinguísticas traziam em sua metodologia a preocupação com a dimensão geográfica, apesar de em alguns deles, como no Atlas Linguístico da França, ser possível observar as variantes sociais a partir de uma análise do perfil dos informantes. Esses atlas, porém, apresentam uma visão monodimensional da língua, uma vez que estavam focados apenas na dimensão diatópica (geográfica).

Atualmente, novos paradigmas linguísticos estão emergindo, na tentativa de explicar os fenômenos linguísticos de forma coerente e sem deixar lacunas. Como toda ciência, que precisa ser aprimorada, a dialetologia, como tal, dispõe de avanços científico-linguísticos consideráveis.

De acordo com Thun (2014), a dialetologia se encontra em um novo estágio, mas que ainda precisa ser melhor explorado. O autor compreende a dialetologia por meio de três fases: a) a primeira está concentrada na dialetologia tradicional, b) a segunda, aplicada atualmente, compreende a dialetologia pluridimensional; e c) a terceira, é um aprimoramento da dialetologia pluridimensional, visando compreender a variação a partir da comunicação diagonal e simultânea entre os falantes.

Para o autor, esta última fase corresponde ao modelo mais adequado para se estudar a variação, porém, é o mais complexo. Trata-se da aplicação de uma metodologia que considera o diálogo diagonal espontâneo entre os falantes, e não a aplicação de uma entrevista unilateral. Desta forma, requer que todos os participantes da conversa, sejam dois, três ou mais falantes, passem a ser considerados para que assim se possa analisar a variação em sua forma mais ampla.

Em uma entrevista, Thun (2014) faz uso da metáfora do *disco* e do *globo* para exemplificar esse novo modelo alternativo de dialetologia pluridimensional:

Eu comparo um pouco, polemicamente, com dois conceitos de mundo [...] o mundo como se fosse um disco [...]. Por exemplo, para ir daqui até o restaurante universitário eu não tenho que pensar na forma de globo do mundo porque é suficiente, eu estou numa superfície do mundo [...]

necessariamente tenho que pensar que o mundo não pode ser disco, porque em nenhum momento eu vejo a borda do disco. Um globo, uma esfera, não tem borda, o disco sim. Os antigos pensavam que chegando a certo lugar da terra existia o perigo de cair lá no nada, mas nós sabemos que não é a mesma coisa com as duas dialetologias, para mim, a monodimensional é a que considera o mundo como disco, que pode fazer certas coisas, é útil, mas a minha (*pluridimensional*) é a que considera o mundo como um globo, posso fazer outras coisas, é mais complicado, não digo que o trabalho da dialetologia monodimensional seja inútil, só digo que não é completo, a minha também não é completa, porque tem muitos aspectos, mas adianta um pouco mais [...]a minha obrigação é, eu acho, não deixar de lado esses aspectos da coexistência porque isso tem importância em muitos setores, setor social por exemplo, setor educacional, tem quem que fazer esse trabalho (THUN, 2014). (Grifo nosso).

A partir dessa concepção de Thun, que vê a língua como um *globo* e não como um *disco*, acreditamos que é possível prever novos horizontes e desdobramentos para a ciência da linguagem, assim como para a dialetologia que tende, certamente, com o passar dos anos, atingir a uma nova fase.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido, estritamente, sob o método geolinguístico, de caráter pluridimensional ou geossociolinguístico, tomando como referência o projeto Atlas Linguístico do Brasil - ALiB. Assim, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos adotados para o estudo da variação lexical do português falado no Amapá, com base nos dados do projeto Atlas Linguístico do Amapá (ALAP).

Para a seleção da rede de pontos seguiu a tradição da dialetologia, priorizando 10 pontos, entre os 16 municípios do estado do Amapá, considerando a densidade demográfica e populacional; os critérios históricos (tempo de origem), econômicos e socioculturais; além de o tempo de origem do município. Em decorrência da dificuldade de encontrar informantes com o perfil exigido, os municípios de Serra do Navio, Ferreira Gomes, Pracuúba, Itaubal, Vitória do Jarí e Cutias não foram selecionados como pontos de inquéritos. Os pontos fixados foram: (01) Macapá, (02) Santana, (03) Mazagão, (04) Laranjal do Jarí, (05) Pedra Branca do Amaparí, (06) Porto Grande, (07) Tartarugalzinho, (08) Amapá, (09) Calçoene e (10) Oiapoque.

Para a seleção dos informantes, foram considerados 40 colaboradores residentes nos respectivos pontos fixados. Em cada localidade foram entrevistados quatro informantes, com o seguinte perfil: um homem e uma mulher de 18 a 30 anos, com ensino fundamental incompleto; e um homem e uma mulher de 50 a 75 anos com ensino fundamental incompleto. Os informantes se dividem em dois grupos: sexo (homens e mulheres) e idade (os de primeira faixa etária (18-30) e os de segunda faixa etária (50-75)).

Para coleta dos dados foram aplicados dois questionários (COMITÉ ALIB, 2001): Questionário Fonético-Fonológico (QFF) e Questionário Semântico-Lexical (QSL).

4 RESULTADOS

Para a descrição e análise dos resultados, será considerado o aspecto *geossocial* dos itens lexicais selecionados. Chama-se *geossocial* para a análise que contempla a dimensão espacial (variação geográfica ou diatópica) e social (variação diagenérica e diageracional) dos itens lexicais e fonéticos. Os resultados expostos aqui é apenas uma amostra da descrição e mapeamento lexical feito para o Atlas Linguístico do Amapá. Será analisado somente um item lexical²: a questão de número 01 do QSL.

O item analisado corresponde ao campo semântico *acidentes geográficos, córrego/riacho*, referente à pergunta de número 01 do Questionário Semântico-Lexical. Perguntou-se aos informantes como eles chamam para aquele *rio pequeno de uns dois metros de largura*. A partir disso, foram registradas oito variantes lexicais: *igarapé, lago, riacho, córrego, lagoa, rio, grotta e enseada*. A tabela 01 seguinte ilustra a ocorrência dessas variantes.

² Para verificar a análise de outros itens lexicais recomendo a leitura de Sanches (2015).

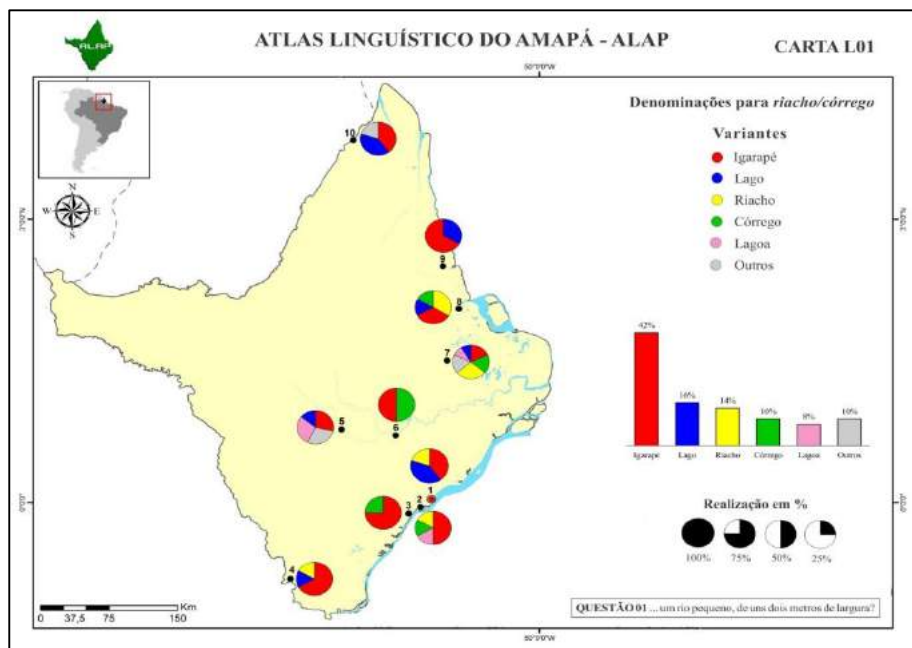
LOCALIDADES	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
VARIANTES										
1. <i>Igarapé</i>	33%	49%	75%	57%	25%	50%	22%	67%	33%	40%
2. <i>Lago</i>	50%	-	-	14%	13%	-	-	33%	17%	40%
3. <i>Riacho</i>	17%	17%	-	29%	-	-	34%	-	33%	-
4. <i>Córrego</i>	-	17%	25%	-	-	50%	22%	-	17%	-
5. <i>Lagoa</i>	-	17%	-	-	25%	-	-	-	-	-
6. <i>Rio</i>	-	-	-	-	13%	-	11%	-	-	20%
7. <i>Grota</i>	-	-	-	-	25%	-	-	-	-	-
8. <i>Enseada</i>	-	-	-	-	-	-	11%	-	-	-

Tabela 01 – Frequência das variantes lexicais por localidade (*Córrego/Riacho*)

Fonte: Sanches (2015).

Como mostra a tabela 01, no ponto 01 (Macapá), a variante mais frequente foi *lago* com 50%; já nos pontos 02, 03, 04 e 08 (Santana, Mazagão, Laranjal do Jari e Calçoene), destaca-se a variante *igarapé* (49%, 75%, 57% e 67%). No ponto 05 (Pedra Branca do Amaparí), houve uma distribuição percentual entre cinco variantes: *igarapé* (25%), *lago* (13%), *lagoa* (25%), *rio* (13%) e *grota* (25%). Neste caso, atenta-se para a variante *grota* que aparece somente na localidade 05. O ponto 06 (Porto Grande) apresenta 50% de uso para variante *igarapé* e 50% para *córrego*. O ponto 07 (Tartarugalzinho) apresenta maior frequência para *riacho* com 34%, enquanto *igarapé* e *córrego* aparecem com 22%. No ponto 10 (Oiapoque), têm-se duas variantes mais frequentes, *igarapé* e *lago* que ocorrem com 40% de frequência. Abaixo segue a carta linguística do referido item.

FIGURA 01 – Carta L01



Fonte: Atlas Lingüístico do Amapá

A figura 01 mostra que *igarapé* é a variante lexical padrão no estado do Amapá, com 45% de ocorrência; seguida de *lago* com 16%; *riacho* com 14%; *córrego* com 10%; *lagoa* com 7% e *outros* com 11%. No caso de *outros*, estão agrupadas as variantes menos frequentes, como *rio*, *grot*a e *enseada*.

Em relação à análise social, no que tange a faixa etária, destacam-se as variantes *igarapé* e *lago*, em que a primeira aparece com 58% de realização na fala dos informantes inseridos na faixa etária II e 28% na faixa etária I. Já *lago*, ocorre com 28% nos de faixa etária I e 4% nos de faixa etária II. Isso nos leva a afirmar que os informantes mais velhos tendem a usar mais a variante *igarapé* e os mais novos optam por *lago* e demais variantes (*riacho*, *córrego*, *lagoa* etc.). No que diz respeito à variável sexo, as variantes destacadas não mostram influência nas escolhas lexicais, exceto *lago* e *riacho* que aparecem com maior frequência na fala das mulheres, em comparação à dos homens. Já *córrego* se apresenta com maior frequência na fala dos homens, quando comparado à das mulheres, como mostra a tabela 02.

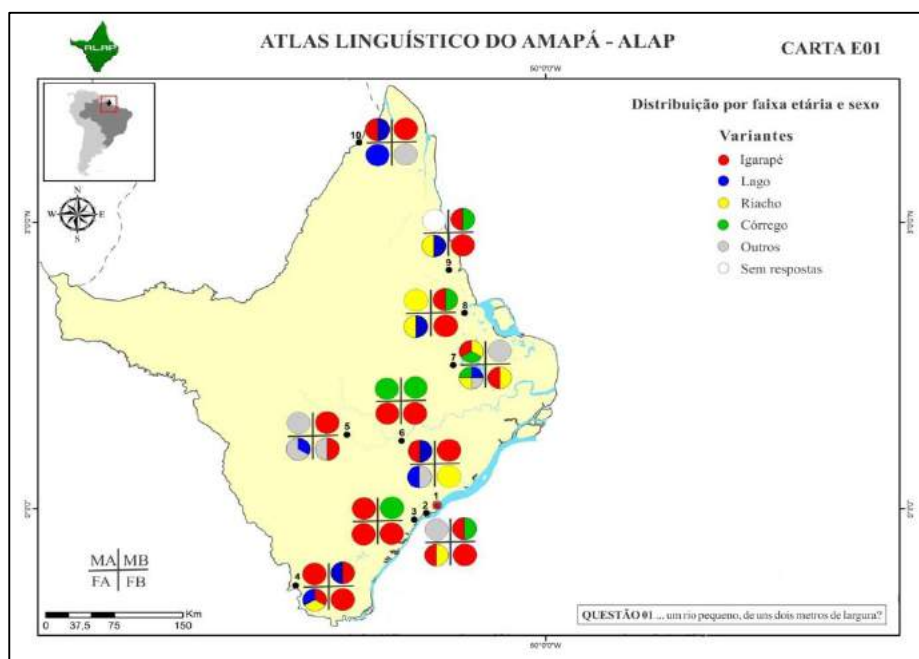
Tabela 02 – Distribuição por variáveis sociais (córrego/riacho)

Variantes	Faixa etária				Sexo			
	I		II		Homem		Mulher	
	18 – 30		50 - 75					
	%	ocor.	%	ocor.	%	ocor.	%	ocor.
<i>Igarapé</i>	28%	9	58%	15	44%	12	41%	12
<i>Lago</i>	28%	9	4%	1	11%	3	23%	7
<i>Riacho</i>	16%	5	7%	2	4%	2	17%	5
<i>Córrego</i>	10%	3	15%	4	22%	6	3%	1
<i>Lagoa</i>	9%	3	4%	1	11%	3	3%	1
<i>Rio</i>	6%	2	4%	1	-	-	10%	3
<i>Grota</i>	3%	1	4%	1	4%	1	3%	1
<i>Enseada</i>	-	-	4%	1	4%	1	-	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para sintetizar a análise social deste item, foi elaborada a carta estratificada (E01), mostrando a variabilidade dos itens lexicais *igarapé*, *lago*, *riacho* e *córrego* conforme as variáveis sexo e faixa etária. Vale lembrar que o símbolo MA representa os informantes masculinos de primeira faixa etária, MB masculino de segunda faixa etária, FA feminino de primeira faixa etária e FB feminino de segunda faixa etária.

FIGURA 02 – Carta E01



Fonte: Atlas Linguístico do Amapá

CONCLUSÃO

O principal objetivo deste trabalho foi investigar a variação lexical do português brasileiro falado no Amapá, tendo como base o Atlas Linguístico do Amapá (ALAP). Tal objetivo foi alcançado por meio da descrição e do mapeamento dos itens lexicais previamente selecionados, em que os resultados foram apresentados a partir de dois tipos de análises: espacial (geográfica) e social.

Na análise espacial ou geográfica, constatou-se que a maioria dos itens lexicais investigados são utilizados pelos informantes por meio de variadas denominações lexicais, ainda que se refiram ao mesmo item lexical, ratificando uma variabilidade lexical que ocorre em um mesmo espaço geográfico e que pode ser identificada em um mesmo informante.

Em relação à análise social verificou-se que a variação lexical no Amapá apresenta tendências a uma variação diasssexual e diagenérica. Ressalta-se que a variável faixa etária foi a que mais se destacou, pois apresenta, na maioria dos itens lexicais investigados, um maior número de ocorrências para variação diageracional, demonstrando que os informantes da primeira faixa etária fazem uso de variantes lexicais distintas dos informantes da segunda faixa etária. Já em relação à variável sexo, esta apresentou pouca variabilidade, sugerindo assim que os homens e as mulheres estão fazendo as mesmas escolhas lexicais.

A descrição da língua falada no Amapá começa a dar os seus primeiros passos. Ainda há muito por fazer. Acredita-se que este estudo seja um dos primeiros, de cunho dialetal e geolinguístico - de abordagem geossociolinguístico -, realizado no Amapá. Com ele deseja-se que muitos outros apareçam para não só descrever, mas também levar ao conhecimento da comunidade acadêmica sobre o português brasileiro falado no Amapá, que ainda é pouco estudado. Espera-se também que o Atlas Linguístico do Amapá possa em breve ser publicado, a fim de que possa retratar o perfil linguístico do estado e chamar atenção da sociedade amapaense como um todo.

REFERÊNCIAS

CALLOU, D. **Quando dialetologia e sociolinguística se encontram**. Estudos Linguísticos e Literários. Salvador, n. 41, p. 33- 35, jan./jun. 2010, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, UFBA, 2010.

CARDOSO, S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB: Atlas Linguístico do Brasil. Questionários. Londrina: UEL, 2001.

LABOV, W. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.

_____. **Padrões Sociolinguísticos**. BAGNO, Marcos; SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Caroline Rodrigues (trad.). São Paulo: Parábola, 2008.

GUY, G. **Rumos da sociodialetologia da América Latina**. In: Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística (2.: 2012 : Belém, PA). Diversidade linguística e políticas de ensino: anais. Coord. Abdelhak Razky, Marilúcia Barros de Oliveira, Alcides Fernandes de Lima. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 44-60.

RADTKE, E; THUN, H. **Nuevos caminos de la geolinguística románica**. Un balance. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald. *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.

_____. **La geolinguística como lingüística variacional general** (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). Congresso Internazionale Di Linguistica e Filologia Romanza, 21, 1995, Palermo. In: RUFFINO, Giovanni (org.). *Atti*. Tübingen: Niemeyer, 1998. p. 701-729.

RAZKY, A. (org.). **Estudos geossociolinguísticos do Pará**. Belém: Grafia, 2003.

THUN, H. **Dialetologia Pluridimensional no Rio Prata**. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

_____. **Dialetologia Pluridimensional**. Londrina-PR, UEL, 09 out. 2014. Entrevista cedida ao grupo de pesquisa GeoLinTerm.

_____. **La géographie linguistique romane à la fin du XXe siècle**. In: *Congres International de Linguistique et de Philologie Romanes*, 22, 1998, Bruxelles. ACTES. Tübingen: Niemeyer, 2000. p. 367-388.

SANCHES, R. **Variação Lexical nos dados do projeto Atlas Geossociolinguístico do Amapá**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ANÁLISE INICIAL DAS CONSTRUÇÕES ESTATIVAS E TRAÇO DE CONTROLE EM PARESI

Amanda Medeiros Costa de Mesquita¹ (UFPA)
Ana Paula Barros Brandão² (UFPA)

RESUMO: Este trabalho apresenta uma nova proposta, em fase preliminar, de classificação dos predicados intransitivos e das construções estativas em Paresi, com base no traço de controle, traço descrito em Brandão (2016, no prelo). Em Paresi, os verbos podem ser classificados de acordo com sua valência verbal em intransitivos, transitivos e bitransitivos. Semanticamente, os verbos intransitivos que recebem as marcas pronominais da série A são classificados em agentivos, enquanto os verbos que recebem marcas pronominais da série B são classificados como não-agentivos. Em Brandão (2014), os estativos foram classificados como não-agentivos. O problema com esta classificação é que nem todos os estativos recebem as marcas pronominais da série B. Propõe-se que os estativos sejam subdivididos em estativos de controle e não-controle. Esta subdivisão na classe dos estativos é também encontrada em línguas como o Português (BASSO et al, 2004), na qual o traço [controle] não é marcado morfológicamente, sendo imprescindíveis os testes de estatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos Intransitivos estativos; Traço de Controle; Paresi

ABSTRACT: This paper presents a preliminary new proposal of classification of intransitive predicates and stative constructions in Paresi, based on the control feature described in Brandão (2016, in press). In Paresi, the verbs can be classified according to their verbal valence in intransitive, transitive and bitransitive. Semantically, intransitive verbs that receive the pronominal marking of serie A are classified as agentives, while verbs that receive pronominal marking of serie B are classified as non-agentives. In Brandão (2014), statives were classified as non-agentives. The problem with this classification is that not all statives receive the pronominal marking of serie B. It is proposed that the statives be subdivided into control and non-control statives. This subdivision in the class of the statives is also found in languages like Portuguese (BASSO et al, 2004), in which the feature [control] is not morphologically marked, being essential the tests of stativity.

KEYWORDS: Stative intransitive verbs; Control feature; Paresi

INTRODUÇÃO

¹ Aluna da graduação em Letras da UFPA – email: amandamedeiroscost17@gmail.com

² Professora adjunta da Faculdade de Letras da UFPA – email: apbrandao7@gmail.com

Paresi é uma língua indígena falada pelo povo de mesmo nome, pertencente à família Aruák e falada por aproximadamente 3.000 pessoas na região do Mato Grosso. O objetivo deste trabalho é apresentar a classe de verbos no Paresi, a partir de dados obtidos através do banco de dados da língua e dados coletados com o falante em Belém, com ênfase nos verbos intransitivos e sua relação com traços semânticos, com foco no traço de controle.

No tangente a classe de verbos, segundo Brandão (2014) tal classe pode ser definida de acordo com os critérios semânticos, sintáticos e morfológicos. Comumente as línguas Aruák apresentam três classes verbais: transitivos, intransitivos ativos e intransitivos estativos; já os verbos em Paresi foram classificados por Brandão (2014; 2016, no prelo) em transitivos, intransitivos agentivos e não-agentivos, e em bitransitivos. Morfologicamente, os verbos intransitivos podem ser classificados em agentivos, que recebem as marcas pronominais da série A, e verbos não-agentivos, que recebem as marcas pronominais da série B. Semanticamente, os verbos agentivos apresentam os traços semânticos de eventividade, agentividade e controle, tais como os verbos *tema* 'correr' e *tona* 'andar', por outro lado verbos não-agentivos não apresentam agentividade e controle, tais como os verbos *wahahare* 'ser alto' e *hokaka* 'estar doente'. Além da agentividade, outras propriedades semânticas podem estar envolvidas na classificação destes verbos, tais como estatividade, telicidade, entre outros.

Este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira parte do artigo, apresentaremos um panorama sobre a classe de verbos em Paresi, com base em Brandão (2014; 2016, no prelo). Na segunda parte será dada ênfase aos verbos intransitivos estativos, descrevendo como apresentam-se translinguisticamente e as propostas de estabelecimento da classe de estativos em português. Na terceira parte do artigo, descreveremos o comportamento morfossintático e semântico das construções estativas em Paresi, com base em dados já existentes bem como de predicados coletados com o falante em Agosto de 2016, e apresentaremos uma proposta de reclassificação dos predicados intransitivos existentes no Paresi. Por fim, na última parte do artigo serão apresentadas as considerações finais juntamente com a importância da realização de trabalhos como este que vem sido realizados com a língua em questão.

1. CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS NO PARESI

A classe de verbos em Paresi pode ser definida através dos critérios semânticos, sintáticos e morfológicos. Verbos são palavras que remetem a estados, processos, eventos e atividades. Dentro da classe de verbos em Paresi existem palavras que no Português são consideradas adjetivos, tais como palavras que fazem referência a cores, estados, valores ou propriedades físicas. Os verbos em Paresi podem ser classificados em transitivos, intransitivos e bitransitivos. Há dois grupos de proclíticos identificados como grupos A e B, os quais diferem entre si de acordo com o papel semântico dos sujeitos dos verbos. A tabela 1 ilustra os marcadores pronominais dos grupos A e B.

TABELA 1: GRUPO DOS PROCLÍTICOS EM PARESI

1sg	na=	no=
2sg	ha=	hi=
3sg	∅=	∅=
1pl	wa=	wi=
2pl	za=	xi=
3pl	∅=...-ha	∅=...-ha

1.1 Verbos transitivos

Verbos transitivos selecionam dois argumentos sintáticos: um argumento externo (O) e um argumento interno (A). A ordem dos constituintes nas orações transitivas é (S)OV. O argumento externo pode ser realizado por um sintagma nominal ou proclítico; já o argumento interno é realizado por um sintagma nominal ou pronominal e apenas a terceira pessoa do objeto apresenta a forma enclítica =ene. De acordo com o critério semântico de verbo transitivo proposto por Givón (2001), o argumento mais alto (sujeito) funcionaria como agente ou ator, enquanto que o argumento mais baixo (objeto) funcionaria como paciente ou afetado. O sujeito desse tipo de verbo em Paresi por ser agente é marcado com proclíticos do grupo A, havendo poucas exceções, como ilustrado no exemplo (1), com o uso do proclítico *ha=*.

(1) awa=ira atyo **ha**=zawe-hena e=mena
 NEG=AFF TOP 2SG=jogar-TRS 3SG=tronco
 ‘Não jogue o tronco dele!’ (T)

1.2 Verbos bitransitivos

Tipologicamente são verbos que selecionam dois argumentos além de um sujeito. No Paresi há verbos que podem selecionar até três argumentos, porém a ocorrência de três argumentos é rara (um dos argumentos é implícito). O tema é marcado como paciente de um verbo transitivo e o recipiente é marcado por uma posposição. Apenas três verbos foram descritos como bitransitivos por Brandão: *aotyakitsa* ‘ensinar’, *hotikitsa* ‘mostrar’ e *itsa* ‘dar’. Brandão (2016, no prelo) propõe que tais verbos poderiam ser classificados como uma subclasse dos verbos transitivos e aponta a necessidade de mais investigação nesta área. Uma evidência de serem verbos transitivos é o fato do verbo *hotikitsa* ser identificado como um verbo que recebe proclíticos do grupo A, como em (2), semelhante aos verbos transitivos.

(2) wi=yane waikohe **wa**=hotikitsa e=nom-ana
 1PL=ir terra 1PL=mostrar 3SG=LK-BEN
 ‘Vamos mostrar a terra para ele’ (T)

1.3 Verbos intransitivos

Sintaticamente, verbos intransitivos exigem apenas um argumento. Tipologicamente muitas línguas exibem duas subclasses de verbos intransitivos, nas quais dois tipos de critérios semânticos possuem papel importante: eventividade e agentividade. Em Paresi, observamos que alguns verbos intransitivos tomam marcadores do grupo A, enquanto outros verbos intransitivos tomam marcadores do grupo B, conforme o observado nos seguintes exemplos:

(3) na=holikoa na=tona
 1SG =dançar 1SG= andar
 ‘Eu dancei’ ‘Eu andei’

- | | | |
|-----|----------------|----------------|
| (4) | no=wahahare | no=kaok-i |
| | 1SG= ser. Alto | 1SG=chegar-1SG |
| | 'Eu sou alto' | 'Eu acordar' |

Em (3), os pronomes de primeira pessoa assumem a forma proclítica *na=* por estarem relacionados aos eventos 'dançar' e 'andar', enquanto em (4) os pronomes de primeira pessoa assumem a forma *no=* por estarem relacionados a propriedades físicas ou verbos inacusativos, como ser 'alto' e 'chegar'. De acordo com Brandão (2014), verbos como em (3) são intransitivos agentivos e verbos como em (4) são intransitivos não-agentivos, pois a escolha do tipo de marcação da concordância depende do parâmetro agentividade. Os intransitivos não-agentivos estariam divididos ainda em estativos e não estativos.

Já em Brandão (2016, no prelo), e ao longo de estudos realizados durante a elaboração deste artigo verificou-se que além da agentividade proposta por Brandão na classificação dos predicados intransitivos, outras propriedades semânticas, a exemplo do traço de controle, podem estar envolvidas na classificação de tais predicados. Além disso, a classe de estativos no Paresi não é uma classe homogênea, pois a marcação pronominal associada aos predicados intransitivos estativos pode ser atribuída de igual forma a predicados agentivos. Nas próximas seções deste artigo investigaremos as relações entre estatividade e controle.

2. CONSTRUÇÕES INTRANSITIVAS ESTATIVAS

As línguas Aruák exibem alinhamento semântico, termo usado por Wichman et al. (2008) para descrever um sistema no qual fatores semânticos afetam no tratamento diferencial de sujeitos de verbos intransitivos, podendo envolver papéis semânticos e aspecto. Na maioria das línguas Aruák, o sujeito de verbos ativos intransitivos e de transitivos são marcados diferentemente de sujeitos estativos intransitivos e objetos de transitivos, e o fator semântico envolvido nesta marcação diferente é a eventividade (DANIELSEN & GRANADILLO, 2008). Observamos, portanto, uma subdivisão dentro da

classe de verbos intransitivos em ativos e estativos. O foco do artigo é entender como funciona essa classe de construções estativas em Paresi.

As primeiras propostas de estudo das construções estativas foram os trabalhos de Vendler (1967) e Dowty (1979). Vendler (1967) analisa os estados como uma classe de verbos caracterizada pela ausência de dinamismo, isto é, nunca descrevem ações, duratividade (inexistência de mudança) e não-agentividade. Ele também já aponta para a diversidade de formas dentro dessa classe, dividindo a classe em dois tipos: estados específicos, relacionados à habitualidade (como hábito de fumar ou pintar), e estados genéricos (como os estados de ser governador, servente, ou educador).

Tendo como base Vendler (1967), Dowty (1979) observa diferenças entre construções estativas que podem ser combinadas com progressivo e outras que não podem. Outra contribuição de Dowty foi a de colocar o traço semântico “agentividade” em segundo plano na classificação aspectual de verbos. A característica dos estados considerada mais importante para separá-los das demais classes de verbos é o fato de não haver “mudança”, um traço que foi definido vagamente em seu trabalho. Outros trabalhos contribuíram para aprofundar a temática dos estativos mais recentemente. Entre os principais trabalhos com estativos em Português estão os de Cunha (2004) e Basso (2004). Testes para a estatividade com as formas progressivas e o imperativo são apresentados pelos dois autores para distinguir estativos de outras classes aspectuais.

Sendo assim, os exemplos em (5), tal como esperado, veiculam situações não-agentivas, por apresentarem incompatibilidade com a forma progressiva e o imperativo. O problema é que os testes falham quando são usados com alguns estativos, a exemplo de (6), que mostra formas estativas que admitem, sem problemas, a intervenção de um agente.

(5) a. *O João está sendo alto³

b. * João, seja alto!

(6) a. A Maria está a ser simpática com os colegas.

³ Os dados foram adaptados de Cunha (2004), que utiliza dados do português europeu.

b. Maria, seja simpática com os colegas!

Segundo Basso et al. (2004) a falta de clareza relacionada aos verbos estativos levou os pesquisadores a adotarem duas posições distintas: a primeira está relacionada à posição de autores como Boertien (1979 apud BASSO et al., 2004), o qual não considera os estativos como classe, e a segunda a autores como o italiano Bertinetto (1986 apud BASSO et al., 2004), o qual admite a existência de uma classe de estativos, entendendo, contudo que tal classe deve ser subdividida, distribuindo-se os verbos que a ela pertence em subclasses. Para identificar as diferentes classes de estativos, os autores propõem uma nova definição de estativos baseada nos traços semânticos de [controle] e [mudança].

Basso et al. (2004) propõe a existência de duas classes de estativos: os tipicamente estativos e os não-tipicamente estativos. Os verbos tipicamente estativos estão relacionados com a incompatibilidade com o imperativo e a perífrase progressiva, possuindo assim relação com os traços semânticos [- controle] e [-mudança], enquanto os não-tipicamente estativos podem ser caracterizados somente pelo uso do imperativo ou da perífrase progressiva, possuindo deste modo o traço de [+controle] ou [+mudança]. Um teste para saber se o sujeito do verbo possui controle ou não, é observar se os estativos podem ocorrer no imperativo. Para saber se o verbo apresenta o traço mudança, usa-se o teste com a perífrase progressiva.

Diferentemente de Basso (2004), Cunha (2004) menciona que o traço [controle] ou agentividade, não é confiável. Seguindo Dowty (1979), ele argumenta que as classes aspectuais, inclusive a dos estados podem ser classificadas como agentivas ou não-agentivas, impedindo deste modo que a agentividade seja um critério estável para a classificação do estativo. Tal qual os estados, os eventos assomam traços de agentividade, assim sendo, a propriedade semântica de agentividade não deve ser utilizada como determinante no reconhecimento das variadas classes aspectuais. Cunha (2004) usa o teste das formas progressivas, entre outros testes, e propõe que os estados podem ser distinguidos com base no traço distintivo [+ faseável], os estados marcados com [+ faseável] correspondem aos predicados que possuem capacidade de integração

com a rede aspectual e de passagem a processos, sendo a mesma limitada somente a alguns estativos, enquanto os [- faseável] não possuem tais características, procedendo sempre como situações de caráter estativo.

De acordo com o autor, todas as classes aspectuais podem manifestar-se no escopo do progressivo, com exceção dos estados não-faseáveis, pois não apresentam a capacidade de integração com a rede aspectual, comportando-se sempre como situações de natureza estativa. Nesse sentido, frases do Português Brasileiro como ‘o João está sendo alto’ possuem anormalidade semântica, pois as situações representadas são estados não convertidos em eventos.

Para a análise preliminar dos dados Paresi na próxima seção, teremos como base Basso et al. (2004), pois acreditamos que o traço [controle] seja relevante na classificação das construções estativas.

3. CONSTRUÇÕES INTRANSITIVAS ESTATIVAS EM PARESI

Conforme mencionado anteriormente, além da agentividade, outras propriedades semânticas podem estar envolvidas na classificação dos predicados intransitivos em Paresi, dentre elas o controle. Diferentemente do Português, no Paresi há marcas de pessoa que argumentamos estarem relacionadas à propriedade semântica de controle. Ao contrário do que Brandão (2014) propõe com relação à classificação em intransitivos agentivos e não-agentivos, propomos com base em Brandão (2016) de que o traço controle é mais importante do que o traço agentividade. Uma evidência dessa proposta vem da subdivisão existente dentro da classe de construções estativas, semelhante à subdivisão encontrada em Português por Cunha (2004) e Basso et al. (2004).

Em Paresi, algumas construções estativas que descrevem propriedades físicas, tais como ‘ser careca’ e ‘ser feio’, o qual recebem as marcas proclíticas da série B; já outras construções estativas, tais como: “ser bom” e “ser mentiroso”, apresentam marcas proclíticas da série A, conforme observado nos seguintes exemplos:

- (7) a. natyo no=firakayehe
1SG 1Sg= ser.careca

'Eu sou careca'

b. na= waiye-ze-hare

1SG= ser bom-NMLZ-M

'Eu sou bondoso'

A seguir apresentamos um quadro com as construções estativas que recebem as marcas relacionadas à controle e não-controle, onde o grupo A corresponde a predicados estativos de controle e o grupo B a predicados estativos sem controle.

TABELA 2: QUADRO DOS ESTATIVOS DE CONTROLE E SEM CONTROLE EM PARESI

Estativos com controle		Estativos sem controle	
waiyezehekola	'ser prudente'	wahahare	'ser alto'
maotsehatyare	'ser mentiroso'	firakayehe	'ser careca'
waiyzezehare	'ser bondoso'	kirahare	'estar cansado'
tsemare	'ser paciente'	waxirahare	'ser feio'

A fim de confirmar que o traço [controle] nestas construções estativas realmente exerce influência, iremos fazer testes de estatividade em pesquisas futuras para observar o comportamento das mesmas em construções imperativas e também em construções que apresentem a modalidade deôntica. Nossa hipótese a ser testada, que segue a proposta de Basso para o Português, é a de que as construções estativas de controle poderão aparecer em construções que pedem um sujeito com o traço [controle], como imperativos ou construções com a marca de modalidade deôntica *maika*, como em (8); já as construções estativas de não-controle não serão compatíveis com essas formas, como em (9):

(8) maika Ø=waiye-ze-hekola

DEO? 3sg=bom-NR-pensamento

'Ele deve ser uma pessoa bondosa' (lit. 'Ele deve ter bons pensamentos')

(9) *maika Paula Ø=kirahalo-ta

DEO? Paula 3sg=estar.cansada-IFV

'Paula deve estar cansada' (no sentido de obrigação)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise semântica apresentada durante este artigo foi possível estabelecer que a nomenclatura utilizada na classificação semântica de predicados intransitivos em agentivos e não-agentivos não é coerente. Além da agentividade, outras propriedades semânticas podem estar relacionadas na classificação destes predicados, a exemplo do controle. Também apontamos para a necessidade de uma subdivisão na classe dos estativos em dois tipos: estativos de controle e não-controle. Pesquisas futuras serão realizadas para usar os testes de estatividade encontrados na literatura e definir se é necessário estabelecer uma hierarquia de relevância de propriedades semânticas em Paresi.

5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. P. **A reference grammar of Paresi-Haliti (Arawak)**. 457f. Tese de doutorado. University of Texas at Austin, 2014.

BRANDÃO, A. P. **As classes verbais da língua Paresi**. Revista Brasileira de Línguas Indígenas. No prelo 2016.

BASSO, Renato; ILARI, R. **Estativos e suas características**. Revista Brasileira de Linguística aplicada, v.4, n.1, 2004.

CUNHA, L. F. **Semântica das predicções estativas para uma caracterização aspectual dos estados**. Tese de doutorado. Porto, 2004.

DOWTY, D. **Word Meaning and Montague Grammar**, Dordrecht, Reidel Publ., 1979

RECH, N. S. F; GIACHIN, A. **As interpretações disponíveis para os modais pode e deve em construções com predicados adjetivais**. ReVEL, edição especial n. 8, 2014.

VENDLER, Z., (1967) **Linguistics in Philosophy**, New York, Cornell University Press.

CONCORDÂNCIA NA LÍNGUA WAYORO (TUPI)

Antônia Fernanda de Souza Nogueira (USP/UFPA)¹
Orientadora: Luciana Storto (USP)

RESUMO: O objetivo deste artigo é investigar a concordância na língua Wayoro, uma língua Tupi do estado de Rondônia (Brasil). Wayoro apresenta alinhamento ergativo. Nessa língua, os prefixos pessoais são usados para indicar os argumentos absolutivos (S/O). Os pronomes livres são usados para indicar sujeito de verbo transitivo. Os pronomes livres são também usados opcionalmente nas sentenças intransitivas. Um verbo intransitivo pode ocorrer com um pronome livre ou com um NP. Neste caso, o prefixo pessoal (o argumento obrigatório) deve ser coreferente com o NP ou o pronome livre. Tal distribuição sugere que os prefixos pessoais argumento S são morfemas de concordância nas sentenças intransitivas. Em contraste, nas sentenças transitivas, o argumento objeto (O) codificado por marcadores verbais de pessoa não ocorre com pronome livre ou NP, ou seja, há uma distribuição complementar entre pronomes livres ou NP e marcadores verbais de pessoa. Essa distribuição sugere que as marcas verbais de pessoa objeto não são marcas de concordância, mas sim pronomes cliticizados.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Wayoro; Morfossintaxe; Concordância

ABSTRACT: The goal of this paper is to investigate agreement in Wayoro, a Tupian language of Rondônia (Brazil). Wayoro is a language with ergative alignment. In this language, personal prefixes are used to indicate the absolute arguments (S/O). Free pronouns are used as subjects of transitive verb. The free pronouns are also optionally used in intransitive clauses. An intransitive verb may co-occur with free pronouns or NPs. In this case, the NP or the (free) pronoun must be cross-referenced with the personal prefix (the obligatory argument). This distribution suggests that S arguments personal prefixes are agreement morphemes in intransitive clauses (instead of clitics). In contrast, in transitive clauses, object (O) arguments encoded by person markers do not co-occur with co-referential free pronouns or NP; in other words, there is a complementary distribution of the free pronouns or NP and person markers. This complementary distribution suggests that object person markers are not agreement, but they are cliticized pronouns.

KEYWORDS: Wayoro language; Morphosyntax; Agreement

1. Povo Wajuru

Há, hoje, apenas 03 pessoas idosas que dominam completamente (falantes nativos) a língua Wayoro (Wajuru, Ajuru), pertencente à família linguística Tupari, tronco

¹afernanda@ufpa.br

Tupi (MOORE; GALUCIO; GABAS JR, 2008). Em 1912, o povo Wajuru (como são conhecidos atualmente) foi expulso de suas terras tradicionais como consequência dos primeiros contatos. Além disso, os Wajuru foram vítimas de uma epidemia de sarampo que praticamente os dizimou (SOARES-PINTO, 2009). Atualmente, a população Wajuru é de cerca de 250 pessoas (SESAI, 2014) localizadas principalmente em Guajará-Mirim e Alta Floresta d'Oeste (Rondônia).

Os dados aqui apresentados foram coletados em trabalho de campo² e estão armazenados no Acervo Digital de Línguas e Culturas Indígenas do Museu Paraense Emílio Goeldi. Como método de coleta de dados (BOWERN, 2007, p. 77) temos usado, basicamente: (i) diferentes metodologias de elicitación (tradução de português para Wayoro, manipulação de dados e julgamento de gramaticalidade); (ii) tradução de textos Wayoro gravados anteriormente associada com elicitación. Utilizaremos para apresentação de dados a transcrição ortográfica proposta por Nogueira (2012) para a apresentação dos dados.

2. Propriedades gerais de verbos Wayoro

Observe as tabelas 1 e 2 que apresentam os prefixos e pronomes pessoais em Wayoro.

Tabela 1: Prefixos/clíticos pessoais

	Singular	Plural	
1ª pessoa	<i>m- ~ o- ~ mb-³</i>	<i>txi-</i>	(inclusiva)
		<i>ote-</i>	(exclusiva)
2ª pessoa	<i>e-</i>	<i>djat-</i>	
3ª pessoa	<i>te-</i>	<i>te-</i>	(sujeito de verbo intransitivo)
	<i>y~dj- ~ ndeke-</i>	<i>y~dj- ~ ndeat-⁴</i>	(objeto)

² Agradeço ao povo Wajuru e a toda a comunidade da Terra Indígena Rio Guaporé pela colaboração e apoio; à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pela autorização 56/CGEP/08 e autorização 119/AAEP/10.

³ Os alomorfes consonantais ocorrem diante de raízes iniciadas por vogais: *m-* diante de vogais nasais e *mb-* diante de vogais orais. O alomorfe *o-* ocorre diante de raízes iniciadas por consoantes.

Tabela 2: Pronomes pessoais livres

	Singular	Plural	
1ª pessoa	<i>on</i>	<i>txire</i>	(inclusiva)
		<i>ote</i>	(exclusiva)
2ª pessoa	<i>en</i>	<i>djat</i>	
3ª pessoa	<i>ndeke</i>	<i>ndeat</i>	

Comparando-se as tabelas acima, observa-se que há semelhança na identidade fonológica de prefixos/clíticos e pronomes pessoais. Segundo Spencer, em muitas línguas os afixos pronominais ou de concordância de fato se desenvolveram dos pronomes clíticos, tal como ocorreu em várias línguas da família Bantu (SPENCER, 1997, p. 366). Veremos que, apesar de os prefixos pessoais em Wayoro terem provavelmente se desenvolvido a partir dos pronomes livres, os mesmos se comportam diferentemente quando usados para indicar argumento objeto (argumento O) e quando usados para indicar argumento sujeito do verbo intransitivo (argumento S).

Nas sentenças matrizes, os verbos de Wayoro consistem de raiz verbal e vogal temática {-a}, como em (1a). Após a vogal temática, pode-se indicar tempo por meio do sufixo {-t} (alomorfe [-n]) 'não-futuro', como em (2a). A indicação de vogal temática será omitida doravante na glosa por não se tratar do foco do presente artigo.

Conforme Nogueira (2011, 2013), na língua Wayoro, os verbos intransitivos selecionam apenas um argumento, o qual é realizado obrigatoriamente por prefixos pessoais, como {te-} '3ª pessoa correferencial', em (1a). Opcionalmente, nos verbos intransitivos, podem ocorrer sintagma nominal ou pronome correferencial com o prefixo pessoal sujeito, como em (1b).

⁴ As formas *y-* e *dj-* são usadas diante de raízes iniciadas por vogais e as formas *ndeke-* e *ndeat-* diante de raízes que começam por consoantes.

(1) Verbo intransitivo *apokaya* 'sair'⁵

a. te-ukara

3-chorar

'Ela ficou chorando' (texto)

b. mbogop te-apokay-a

criança 3-sair-VT

'A meninada saiu.' (texto)

Os verbos transitivos selecionam dois argumentos: o objeto, que pode ser realizado por sintagma nominal, como em (2a), ou por marcadores verbais de pessoa, como em (2b); e o sujeito, que pode ser realizado por sintagma nominal (2a-b) ou por pronomes pessoais livres, como em (2c).

Em (2a), o objeto do verbo *ombaa* 'bater' é *amêko* 'onça, cachorro'. Note que não há marcador verbal de 3ª pessoa, em (2a). Em (2b), o objeto de 3ª pessoa é realizado por *y* e não há sintagma nominal precedente. O dado agramatical em (2d) mostra que o marcador verbal de pessoa objeto e o sintagma nominal objeto se excluem.

(2) Coocorrência entre pronome ou NP e prefixo pessoal é agramatical

a. ngwendap amêko ombaa-t

tamanduá onça bater-NFUT

'O tamanduá matou a onça' (Elicitação)

b. ngwendap y=ombaa-t

tamanduá 3=bater-NFUT

'O tamanduá o matou.' (Elicitação)

c. y-ombaa-t on

⁵ Glosas: 1PINCL = 1ª PESSOA DO PLURAL INCLUSIVA; 1S = 1ª PESSOA DO SINGULAR; 3 = 3ª PESSOA; 3C = 3ª PESSOA CORREFERENCIAL; CAUS = CAUSATIVO/TRANSITIVIZADOR; INTR = INTRANSITIVIZADOR; NFUT = NÃO- FUTURO; PASS = PASSADO; VT = VOGAL TEMÁTICA

3-bater-NFUT 1S

'Eu bati nele (com pau).' (*Elicitação*)

- d. * ngwendap amêko y=ombaa-t
tamanduá onça 3=bater-NFUT

(Interpretação pretendida: 'O tamanduá matou a onça') (*Elicitação*)

Assim, pode-se dizer que os marcadores verbais de pessoa na função de objeto estão em distribuição complementar com os sintagmas nominais objetos. A proposta de análise deste artigo é que a marca de pessoa no verbo transitivo é um pronome cliticizado ao verbo.

Com relação à mudança de valência, Nogueira (2011) e Galucio e Nogueira (2014) apontam que apenas verbos intransitivos recebem o prefixo transitivizador {mõ--õ-} 'causativo', como em (3a). Verbos intransitivos, por sua vez, podem receber o morfema intransitivizador {e-}, como em (3b).

(3) Alteração de Valência em Wayoro

- a. Transitivização via prefixo causativo transitivizador

Txi-ewato ãe txi-mõ-apokaya ãe

1PINCL-avô esse 1PINCL-CAUS-sair esse

'Esse nosso avô estava fazendo a gente sair' (*texto*)

- b. Prefixo intransitivizador

Pororoka te-e-puruga-t

Pororoka 3-INTR-furar-NFUT

'Pororoka se furou (com flecha)' (*texto*)

Mostraremos neste trabalho que:

- (i) na sentença transitiva, o marcador verbal de pessoa objeto não coocorre com os pronomes livres ou sintagma nominal correspondente, portanto, não se trata de concordância;
- (ii) na sentença intransitiva, o prefixo pessoal é o único argumento obrigatório do verbo, seu sujeito. No entanto, é possível que o prefixo pessoal coocorra com o pronome livre ou sintagma nominal correspondente, podendo, assim, tratar-se de fenômeno de concordância.

3. Pronomes livres em Wayoro: argumento A

Como vimos, os verbos transitivos selecionam dois argumentos. O sujeito pode ser realizado por sintagma nominal ou por pronomes pessoais. O objeto pode ser realizado por sintagma nominal ou por marcadores verbais de pessoa. A ordem básica é Objeto-Verbo. O sujeito pode vir antes ou depois da unidade OV (NOGUEIRA, 2011), como em (2a-c).

Observe em (4) o paradigma completo de pronome pessoal usado como argumento sujeito do verbo transitivo (argumento A).

(4) Paradigma de pronomes pessoais usados como sujeito de transitivo (A) [objeto *dj* '3ª pessoa'; verbo *ipitkwa* 'jogar'; *-t* 'não-futuro']

a.	on	<i>dj=ipitkwa</i>	'Eu vou jogar algo'
b.	en	<i>dj=ipitkwa</i>	'Você joga algo'
c.	ndeke	<i>dj=ipitkwa-t</i>	'Ele jogou algo'
d.	txire	<i>dj=ipitkwa-t</i>	'Nós (inclusivo) jogamos algo'
e.	ote	<i>dj=ipitkwa</i>	'Nós (exclusivo) jogamos algo'
f.	ndeat	<i>dj=ipitkwa-t</i>	'Eles jogaram algo'

Adicionalmente, observe que não há coocorrência de pronome livre de 3ª pessoa com o objeto de 3ª pessoa *dj*. Tal fato será explorado no item a seguir.

4. Clíticos de pessoa em Wayoro: argumento O

O paradigma em (5) apresenta o comportamento do argumento objeto do verbo transitivo (O) expresso por marcadores verbais de pessoa.

Na posição de objeto, não são encontradas coocorrências entre marcador verbal de pessoa e pronomes pessoais ou sintagma nominal (SN) correspondente. Observe que, nos dados em (5), o objeto realizado pelos marcadores verbais de pessoa não coocorre com os pronomes pessoais apresentados em (4).

(5) Clíticos de pessoa: argumento O [*aramĩra* ‘mulher’; *tigaa* ‘pintar (o corpo)’; *-t* ‘não-futuro’]

- | | | | |
|----|---------|-----------------------|-----------------------------------|
| a. | aramĩra | o =tigaa-t | ‘a mulher me pintou’ |
| b. | aramĩra | e =tigaa-t | ‘a mulher te pintou’ |
| c. | aramĩra | ndeke =tigaa-t | ‘a mulher o pintou’ |
| d. | aramĩra | txi =tigaa-t | ‘a mulher nos (inclusivo) pintou’ |
| e. | aramĩra | ote =tigaa-t | ‘a mulher nos (exclusivo) pintou’ |
| f. | aramĩra | djat =tigaa-t | ‘a mulher pintou vocês’ |
| g. | aramĩra | ndeat =tigaa-t | ‘a mulher os pintou’ (Elicitação) |

No dado (6), a seguir, em (6a) o objeto do verbo *ombaa* ‘bater’ é *amẽko* ‘onça, cachorro’. Note que não há marcador verbal de 3ª pessoa no verbo, em (6a). Em (6b), o objeto de 3ª pessoa é realizado pelo marcador verbal *y* e não há sintagma nominal precedente. O dado agramatical em (6c) mostra que o marcador verbal de pessoa objeto e o sintagma nominal objeto se excluem. Assim, pode-se dizer que os marcadores verbais de pessoa na função de objeto estão em distribuição complementar com os sintagmas nominais objetos. O marcador verbal de pessoa é o objeto do verbo, e não uma marca de concordância.

(6) Coocorrência entre marcador verbal de pessoa e SN é agramatical na função de objeto

- a. mbogop amêko ombaa-t
criança cachorro bater-NFUT
'A criança bateu no cachorro.' (*Elicitação*)
- b. y=ombaa-t on
3=bater-NFUT 1s
'Eu bati nele (com pau).' (*Elicitação*)
- c. *mbogop amêko y-ombaa-t
criança cachorro 3-bater-NFUT
(Interpretação pretendida: 'A criança bateu no cachorro.')

4. Prefixos pessoais em Wayoro: argumento S

Os verbos intransitivos selecionam apenas um argumento, o qual é realizado obrigatoriamente por prefixos pessoais (cf. paradigma em 7). Opcionalmente, nas sentenças intransitivas, podem ocorrer pronomes livres ou sintagma nominal (7d) correferenciais com o prefixo pessoal sujeito.

(7) Paradigma de prefixos pessoais usados como sujeito do verbo intransitivo (argumento S)

- | | | | | |
|----|----------|------------------------|-------------------|----------------------------------|
| a. | | m -engukwa-t | (on) ⁶ | 'Eu estou suando' |
| b. | | e -engukwa-t | (en) | 'Você está suando' |
| c. | (ndeke) | te -ngunguka-t | | 'Ele está suando muito' |
| d. | ngwaykup | te -engukwa-t | | 'O homem suou' |
| e. | | txi -engukwa-t | (txire) | 'Nós (inclusivo) estamos suando' |
| f. | | ote -engukwa-t | (ote) | 'Nós (exclusivo) estamos suando' |
| g. | (djat) | djar -engukwa-t | | 'Vocês estão suando' |

⁶ A opção de não pronunciar o pronome livre é indicada entre parêntese.

h. (ndeat) **te-engukwa-t** 'Eles suaram'

(Elicitação)

Nogueira (2011) mostra que a concordância explícita no verbo é obrigatória em sentenças intransitivas matrizes da língua Wayoro. Confira um dos exemplos fornecidos, em (8).

(8) Obrigatoriedade de concordância explícita em sentenças intransitivas Wayoro

a. o-tera-t on

1s-ir-NFUT 1s

'Eu fui'

b. *tera-t on

ir-NFUT 1s

(Interpretação pretendida: 'Eu fui') (NOGUEIRA, 2011, p. 70)

5. CONCLUSÃO

Em Wayoro, vimos que uma série idêntica de marcadores verbais de pessoa (exceto para a terceira pessoa) é usada como argumento objeto e como argumento sujeito do verbo intransitivo (cf. Tabela 1). No entanto, nas sentenças intransitivas, há concordância entre marcadores verbais de pessoa e pronomes livres ou SN correferentes. Em sentenças transitivas, no entanto, não há concordância (explícita) entre marcadores pessoais e pronomes livres ou SN correferentes.

Há, portanto, dois paradigmas sentenciais: o de verbo intransitivo, em que há concordância; e o de verbo transitivo, em que não há concordância (explícita ou fonologicamente pronunciada) entre marcadores de pessoa e SN ou pronome correferente.

Assim, classificaremos os marcadores de pessoa no verbo em dois grupos:

- Marcadores clíticos de pessoa (argumento objeto do verbo transitivo): dada a semelhança na identidade fonológica e a impossibilidade de coocorrer com um SN ou pronome correferente, serão analisados como marcadores clíticos de pessoa, cuja cliticização é obrigatória. São, portanto, argumentos cliticizados ao verbo.

- Prefixos pessoais (sujeito do verbo intransitivo): dada a possibilidade de coocorrência com pronomes livres ou SN correferente serão considerados prefixos pessoais de concordância, que refletem os traços do sujeito do verbo intransitivo, os quais sofreram gramaticalização no desenvolvimento da língua (visto a semelhança fonológica com os pronomes).

Considerando que há paradigmas diferentes para verbos transitivos e intransitivos na língua Wayoro, é necessário averiguar se o fenômeno ocorre em outras línguas do mundo. Na língua Mekens, da mesma subfamília linguística (Tupari), o comportamento é idêntico. Verbos intransitivos permitem coocorrência entre pronome ou SN, como em (9a). Verbos transitivos, por sua vez, têm um objeto que pode ser realizado por um SN, como em (9b), ou por prefixos pessoais, como em (9c) mas não por ambos ao mesmo tempo (9d) (GALUCIO, 2011, p. 28).

(9) Mekens: ausência de coocorrência entre SN e prefixo pessoal nas sentenças transitivas (GALUCIO, 2011, p. 28)

a. Roque se-er-a-t

R. 3C-dormir-VT-PASS

'Roque dormiu'

b. ameko aose so-a-t

onça/cachorro homem/pessoa ver-VT-PASS

'A onça viu o homem.'

c. ameko i-so-a-t

onça/cachorro 3-ver-VT-PASS

'A onça viu ele/ela/algo.'

d. *ameko aose i-so-a-t

onça/cachorro homem/pessoa ver-VT-PASS

(‘A onça viu o homem’)

REFERÊNCIAS

BOWERN, C. **Linguistic Fieldwork: a practical guide**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

GALUCIO, A. V.; NOGUEIRA, A. F. Causativização e alteração de valência em Mekens e Wayoro. In: **Incremento de valencia en las lenguas amazónicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Instituto Caro y Cuervo, 2014, v.1, p. 211-234.

GALUCIO, V. Subordinate adverbial constructions in Mekens. In: VAN GIJN, R; HAUDE, K.; MUYSKEN, P. (Eds). **Subordination in native South American languages**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JR., N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American Brasil** – Amazônia, A Floresta e o Futuro (Brasil), São Paulo, n. 3, p. 36 – 43, 01 set, 2008.

NOGUEIRA, A. F. Descrição e análise do prefixo {e-} INTR da língua Wayoro (Ayuru, tronco Tupí). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 8, n. 2, p. 325-341, maio-ago. 2013.

Nogueira, A. F. Sistemas ortográficos de línguas indígenas: a importância de aspectos sociolinguísticos. In: **II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística, 2012, Belém. Diversidade linguística e políticas de ensino: anais**. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 400-415.

NOGUEIRA, A. F. **Wayoro êmêto**: fonologia segmental e morfossintaxe verbal. 2011. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES-PINTO, N. S. **Do poder do sangue e da chicha**: os Wajuru do Guaporé (Rondônia). 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SPENCER, A. **Morphological theory**: an introduction to word structure in Generative Grammar. USA: Blackwell, 1997.

UMA ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE O FENÔMENO DE HARMONIA NASAL EM LÍNGUAS DO RAMO I DA FAMÍLIA TUPÍ-GUARANÍ

Camille Cardoso Miranda (UFPA)¹

Orientador: Prof.^a Dr.^a Gessiane Lobato Picanço (UFPA)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo verificar de forma preliminar o fenômeno de harmonia nasal em cinco línguas do ramo I da família Tupí-Guaraní, tronco Tupí: Guaraní Paraguaio, Kaiwoá, Nhandewa, Mbyá e Tapiete. Nessa comparação, observou-se que segmentos como, por exemplo, as pré-nasais podem se comportar como bloqueadores e engatilhadores da harmonia nasal, dependendo da direção do espalhamento. Outros segmentos como as obstruentes surdas, são considerados como segmentos transparentes ao processo de harmonia nasal. No entanto, em Tapiete foi verificado que as obstruentes surdas podem ser bloqueadores do sistema harmônico em um espalhamento progressivo de nasalização. Desta forma, a partir das análises e comparações dos segmentos destas línguas, os dados coletados foram interpretados com base na escala de hierarquia de segmentos compatíveis e não compatíveis para um sistema harmônico de nasalização, proposto por Walker (2000).

PALAVRAS-CHAVE: Fonologia; Nasalização; Línguas Tupí-Guaraní.

ABSTRACT: This paper aims at verifying in a preliminary way the phenomenon of nasal harmony in five languages of the Tupí-Guarani family's branch I, Tupi stock: Guaraní-Paraguaio, Kaiowá, Nhandewa. Mbyá and Tapiete. The comparison shows that segments such as pre-nasals can behave as blockers or triggers of the nasal harmony, depending on the direction of spreading. Others segments, such as voiceless obstruents, are considered transparent segments to nasal spreading. However, in Tapiete, it was verified that voiceless obstruents can be blockers of the harmonic system in one case of progressive spreading. Thus, from the analysis of the segments' behavior in these languages, the results were interpreted based on the hierarchy scale of compatible and non-compatible segments for a harmonic nasalization system, s proposed by Walker (2000).

KEYWORDS: Phonology; Nasalization; Tupí-Guaraní Languages.

INTRODUÇÃO

A família Tupí-Guaraní tem aproximadamente 40 línguas que foram subdivididas em oito subconjuntos ou ramos. Rodrigues (1985) enfatizou que, para o conhecimento dessas línguas, foi obtido um estudo histórico-comparativo que, partindo de descobertas de correspondências regulares (de sons, palavras, formas gramaticais) entre duas ou

¹ Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da universidade Federal do Pará (UFPA), Bolsista CAPES, E-mail: camiranda126@gmail.com

mais línguas, formularam-se hipóteses sobre as propriedades que devia ter uma língua ancestral, para permitir e explicar a derivação diferenciada entre estas línguas (cf. Rodrigues, 1985).

Para um estudo de classificação das línguas Tupí-Guaraní, Rodrigues & Cabral (2002) consideraram basicamente propriedades fonológicas, porque “a insuficiência de documentação não permitia o uso de critérios gramaticais e mesmo lexicais para um conjunto maior de línguas” (Rodrigues & Cabral, 2002, p.327). Assim, os autores explicam que foram selecionadas propriedades fonológicas e algumas propriedades gramaticais para distinguir subconjuntos dentro da família Tupí-Guaraní. Essas propriedades consistem em (cf. Rodrigues & Cabral, 2002, p.329):

- a) Perda ou conservação total ou parcial de consoantes finais
- b) Os reflexos do proto *tj
- c) Os reflexos do proto *ts
- d) Os reflexos do proto *pw
- e) Os reflexos do proto *pj
- f) Conservação ou não de acento final
- g) Marcas pessoais de terceira pessoa
- h) Distinção da fala de homem e de mulher por meio de marcas pronominais de terceira pessoa

Quadro 01: Propriedades fonológicas e gramaticais par distinguir subconjuntos dentro da família T. G, por Rodrigues e Cabral (2002).

A partir dos compartilhamentos destas propriedades foram distinguidos oito subconjuntos ou ramos da família Tupí-Guaraní. Em relação, ao subgrupo ou ramo I, as línguas exibem propriedades semelhantes na fonologia, como mostra o quadro a seguir:

Subgrupo I (Ramo I): **Guaraní Antigo, Mbyá, Xetá (Serra dos Dourados), Nhandewá (Txiripá), Kwaioá (Kauová, pãj), Guarani Paraguaio, Gwayakí (Aché), Tapiete, Chiriguiáno (Ava), Izoceño (Chané).**

- Perda das consoantes finais
- Conservação de *tʃ* ou sua mudança para *s*
- Mudança de *ts* em *h* ou zero
- Mudança de *pj* em *tʃ* ou *j*
- Conservação ou deslocamento de acento

Quadro 02: Propriedades fonológicas para agrupamentos de línguas Guaraní no Ramo I (cf. Rodrigues & Cabral, 2002).

Dietrich (2015) explica que os documentos do tupinambá do século XVI (cf. Anchieta, 1595) mostram que a nasalização vocálica é um fenômeno que se desenvolveu a partir do Guarani Moderno, pois, no tupinambá a conservação da consoante final nasal ainda prevalece. Assim, Dietrich (2015) explica que a palavra para 'cabeça' no Guarani moderno é *akã* [ã'kã], porém no tupinambá é ainda *akang* [akãŋ]. Em relação ao ramo I, a consoante fonêmica encontrada em final de palavra, perdeu-se resultando em uma posição final da palavra sendo ocupada apenas por vogais nasais ou não. Segundo Dietrich (2015) a nasalização é um dos fatores principais da fonologia Tupí-Guaraní. Portanto, podemos compreender que o processo de nasalização também pode ser mais um critério produtivo para classificar estas línguas da família Tupí-Guaraní em ramos conforme a divisão de Rodrigues e Cabral (2002).

2 VERIFICANDO A HARMONIA NASAL NAS CINCO LÍNGUAS DE ANÁLISE

Segundo as considerações de Costa (2007), a nasalização enquanto fenômeno simples foi tratado na fonologia do Círculo de Praga como uma das correlações possíveis pelas quais as línguas constituem conjuntos de pares opostos que podem operar para produzir palavras distintas. Na vertente estruturalista americana, que é menos atenta

aos traços e mais presa à simples segmentação da cadeia em fonemas, a nasalidade foi tratada como um fonema suprasegmental.

Nos anos 70, as línguas indígenas brasileiras começaram a ser introduzidas nos estudos linguísticos internacionais (cf. Leite, 2003). Desde os trabalhos de Horace G. Lunt (1971) (*Remarks on nasality: the case of Guaraní*) e Harrison e Taylor (*Nasalization in Kaiwa*, 1971), as questões sobre nasalidade em línguas Tupí foram inseridas na literatura linguística. Segundo Dooley (1984), no Guaraní o fator mais importante que condiciona as variantes fonéticas dos segmentos fonológicos é a nasalização. Ferguson (1974 *apud* Dooley, 1984) explica que os fenômenos de nasalização em línguas Guaraní estão arraigados de uma maneira que em qualquer âmbito de estudo sobre nasalização, deve-se levar em conta as línguas Guaraní.

Os estudos relacionados à nasalização em línguas naturais têm sido interesse de vários estudiosos (cf. Barrat (1980); Goldsmith (1976), Pigott (1992); Hajek (1997), etc. Porém, neste trabalho inicial, ponderaremos apenas as considerações tipológicas de harmonia nasal, seguindo a proposta de Walker (2000).

Walker (2000) descreve e faz uma comparação tipológica sobre o processo de harmonia nasal em várias línguas do mundo, focando na variabilidade de segmentos que podem sofrer a nasalização, bloquear ou se comportar de forma transparente ao espalhamento nasal; através dessas variabilidades, a autora propõe unificar o entendimento desse processo em um padrão básico para um sistema harmônico.

A pesquisadora aponta dois pontos teóricos centrais para a unificação da harmonia nasal. O primeiro ponto é uma construção prévia de compatibilidades de nasalização com diferentes segmentos. Deste modo, a autora argumenta que a variação é limitada por uma hierarquia foneticamente fundamentada, que classifica segmentos em termos de harmonicidade perante uma nasalização que vai apresentar uma hierarquia de segmentos. A autora classifica vogais, glides e líquidas como segmentos mais compatíveis para o fenômeno de nasalização, enquanto que as obstruintes, por outro lado, são classificadas com segmentos menos compatíveis ao processo de harmonia nasal.

O segundo ponto fundamental é relacionado com segmentos transparentes. Walker (2000) explica que nem todos os segmentos das línguas do mundo serão afetados pelo processo de nasalização; algumas obstruintes, tipicamente as não vozeadas, comportam-se diferentemente, ou seja, elas podem bloquear ou se comportarem de forma transparente. Walker (2000) enfatiza que “Quando transparente, obstruintes permanecem orais, mas permitem a continuação do espalhamento nasal” (Walker, 2000, p.21). Portanto, os segmentos transparentes não são afetados pelo processo de espalhamento nasal, permanecem orais e não bloqueiam o processo. A autora apresenta através de classes de segmentos, uma escala universal hierárquica para conjuntos de segmentos compatíveis e não compatíveis à harmonia nasal.

Vogais	-----Glides-----	Líquidas-----	Fricativas-----	Oclusivas Obstruintes
←Alto-----	<i>compatibilidade com nasalização</i>			-----Baixo→

Quadro03: Hierarquia de segmentos para harmonia nasal (cf. Walker, 2000).

Podemos observar que os segmentos altamente compatíveis com a nasalidade (aqueles mais à esquerda) serão potencialmente alvos, enquanto aqueles menos compatíveis (aqueles mais à direita) serão bloqueadores ou transparentes. Walker (2000) propõe que o comportamento dos segmentos na harmonia nasal recai em três categorias principais: a) os segmentos alvos, os que sofrem o espalhamento nasal; b) os segmentos que bloqueiam o espalhamento nasal; e c) os segmentos transparentes, que não bloqueiam a nasalização dos segmentos subsequentes e permanecem orais.

Em relação ao direcionamento do espalhamento da nasalidade, Walker (2000) explica que este direcionamento pode ser feito das seguintes formas: da direita para esquerda, ou seja, um segmento nasal vai nasalizar os segmentos anteriores a ele, tipo este de espalhamento denominado **regressivo**; ou da esquerda para direita, cujo segmento nasal vai espalhar a nasalidade para segmentos posteriores a ele, chamado espalhamento **progressivo**. Há ainda a possibilidade de que o processo de nasalização seja bidirecional. No caso das cinco línguas de análise, o espalhamento produtivo é o **regressivo**.

Quanto ao domínio, esse de modo geral apresenta-se como sendo a sílaba, o morfema, ou a palavra prosódica/ fonológica.

Assim, a partir da leitura sobre padrões hierárquicos para um sistema harmônico proposto por Walker (2000), foi possível verificar que as cinco línguas de análise apresentam segmentos que podem ser interpretados nesta hierarquia de padrões tipológicos para um sistema harmônico de nasalização.

Iniciamos a análise com o Guaraní Paraguai (Avañe'e), uma língua falada na Argentina, Brasil e Paraguai. A língua contém dozes fonemas vocálicos: seis orais /i i u e o a/ e suas contrapartes nasais /ĩ ãũ ã õ ã/ (Lunt, 1973). Em relação aos fonemas consonantais, Walker (2000, *apud* Kaiser, 2008) elenca oclusivos surdos /p t k ʔ/, mas não sonoros [b d g]; as consoantes nasais são [m, n, ŋ, ŋ] e elas variam alomorficamente com as consoantes pré-nasais /mb, nd, ŋg/. A aproximante labiovelar /w/ e a vibrante /r/ sofrem nasalização quando estão em ambiente nasal; já as fricativas surdas /s ʃ x/, assim como as oclusivas surdas, não sofrem alternâncias nasais. A seguir alguns exemplos que constata a harmonia nasal nesta língua.

- (1) Exemplos para língua Guaraní Paraguai, extraídos de Kaiser (2008).
- | | | | | |
|----|----------|---|-----------|------------|
| a) | /pohã/ | → | [põ' hã] | 'medicina' |
| b) | /tembiu/ | → | [tẽm'biu] | 'comida' |
| c) | /kiriĩ/ | → | [kĩĩ' rĩ] | 'silêncio' |
| d) | /pitiwõ/ | → | [pĩĩ'wõ] | 'ajuda' |

Observando os exemplos, verificamos que as vogais acentuadas nasais estão engatilhando a nasalização para os segmentos anteriores a ela. Também podemos conferir que há um espalhamento regressivo de nasalidade condicionado pela consoante nasal de um segmento pré-nasal mostrado no exemplo (1b). As vogais não acentuadas, a vibrante /r/ e a aproximante /w/ estão sofrendo a nasalização, enquanto que as obstruintes surdas se comportam de forma transparente a este processo.

A língua Kawioá, falada no Mato Grosso do Sul (MS) e na fronteira entre Brasil e Paraguai, contém 12 fonemas vocálicos: seis orais /i i u e o a/ e suas contrapartes nasais /ĩ ãũ ã õ ã/. Em relação ao inventário consonantal, a língua apresenta fonemas oclusivos surdos /p t k kw/, porém, assim como no Guaraní Paraguai, não apresenta oclusivas sonoras como fonemas e elas são consideradas por Cardoso (2008) como alofones das consoantes nasais /m n ŋ ŋw/ assim como as pré-nasais [mb, nd, ŋg, ŋgw]. A língua

também apresenta fricativas /s ʃ h/, vibrante /r/ e aproximante /w/ como fonemas consonantais. Os sons obstruintes surdos não sofrem alternância nasal e não bloqueiam o espalhamento, comportando-se como segmentos transparentes ao processo de nasalização. A seguir alguns exemplos que constata a harmonia nasal nesta língua.

(2) Exemplos para língua Kawioa, extraídos de Cardoso (2008).

- | | | | | |
|----|-----------|---|-----------|--------------|
| a) | /kumĩ/ | → | [kũnũ'mĩ] | 'menino' |
| b) | /nambi/ | → | [nãm'bi] | 'orelha' |
| c) | /inambu/ | → | [ĩnãm'bu] | 'nambu' |
| d) | /wahẽ/ | → | [wã'hẽ] | 'chegar' |
| e) | /jirinõ / | → | [jĩĩ'nõ] | 'beija-flor' |

A língua Kwaioá apresenta vogais nasais condicionando à nasalidade para os segmentos anteriores a ela, também observamos que a consoante nasal do segmento pré-nasal condiciona a nasalidade à sua esquerda, já as oclusivas sonoras bloqueia o espalhamento à sua direita, as obstruintes surdas estão se comportando como segmentos transparentes ao processo de nasalização, enquanto que a aproximante /w/ e a vibrante /r/, assim, como vogais átonas são alvos do processo de harmonia nasal nesta língua.

A língua Nhandewa é falada em vários territórios do Brasil e Paraguai tem aproximadamente seis mil falantes. Os dados de análise foram extraídos da tese de Costa (2007). O Nhandewa apresenta como fonemas vocálicos seis vogais orais /i i u ε o a/ e suas contrapartes nasais /ĩ ɨ ũ ẽ õ ã/. Em relação às consoantes, a língua assim como o Guaraní-Paraguaio e o Kwaioá não apresenta oclusivas sonoras como fonemas. Costa (2007) divide os segmentos consonantais por traços fonológicos. Assim, ela agrupa segmentos que são obstruintes como /p t ts tʃdʒ k kw ʔ/ e segmentos sonorantes que são /mb nd ŋg r j ɰ w/. Abaixo segue alguns exemplos que demonstra o processo de harmonia nasal nesta língua.

(3) Exemplos para língua Nhandewa, extraídos da tese de Costa (2007).

- | | | | | |
|----|----------|---|------------|----------|
| a) | /kwã/ | → | [kũ'ã] | 'dedo' |
| b) | /puruã/ | → | [pũũ'ã] | 'umbigo' |
| c) | /kufatĩ/ | → | [kũtʃã'tĩ] | 'garfo' |

- d) /porã/ → [põ'ĩã] 'bonito, bom'
e) /kumanda/ → [kũmä'nda] 'feijão'

Assim como nas outras línguas, é verificado que na língua Nhandewa os segmentos que estão engatilhando o processo de harmonia nasal são: a vogal nasal final acentuada e a consoante nasal do segmento pré-nasal, ambos segmentos estão engatilhando o espalhamento à esquerda. Também é observado que a vibrante /r/ e a aproximante /w/, assim como as vogais não acentuadas orais, são alvos do espalhamento da nasalização, enquanto, que as obstruintes surdas são transparentes a este processo.

A língua Mbyá falada no Brasil, Paraguai e Argentina tem aproximadamente 2 mil falantes. Os dados de análise foram extraídos principalmente dos estudos de Guedes (1983), Dooley (1984) e Thomas (2014). Guedes (1983) apresenta doze fonemas vocálicos, seis orais / i ï u e o a/ e seis nasais / ĩ ï ã õ ã/. Em relação às consoantes, a autora elenca em seu inventário fonêmico oclusivas surdas / p t k kw/, nasais plenas /m n ŋ ŋw/, segmento fricativos /h/, africados /tʃ dʒ/, vibrante /r/ e aproximantes /j w/. Assim como nas outras línguas, Mbyá não apresenta oclusivas sonoras como fonemas e os segmentos pré-nasais [mb nd ŋg ŋgw] estão em distribuição complementar com as nasais plenas. Em seguida, segue alguns exemplos que mostra a harmonia nasal nesta língua.

(4) Exemplos para língua Mbyá, extraídos de Guedes (1983), Dooley (1989) e Thomas (2014).

- a) /porã/ → [põ'ĩã] 'bonito, bom'
b) /kiwõ/ → [kĩwõ] 'lá'
c) /hu'ũ/ → [hũ'ũ] 'preto'
d) /ɲande/ → [ɲã'ndɛ] 'nós (inclusivo)'

Assim como nas outras línguas de análise, a língua Mbyá apresenta segmentos que estão engatilhando a nasalização como as vogais nasais finais e a consoante nasal do segmento pré-nasal; os segmentos que são alvos do espalhamento nasal são as vogais átonas, a aproximante /w/ e a vibrante /r/. As oclusivas sonoras do segmento pré-nasal bloqueiam o espalhamento à direita e as obstruintes surdas comportam-se como transparentes ao processo.

A última língua de análise deste trabalho é a língua Tapiete, falada na Argentina e na Bolívia. A língua apresenta 12 fonemas vocálicos, seis orais / i i u e o a/ e seis nasais / ĩ ĩ ũ ã õ ã/. Em relação às consoantes, a língua também não apresenta oclusivas sonoras, exibindo apenas em seu inventário fonológico oclusivas surdas / p t k kw ʔ/; os segmentos pré-nasais /mb nd ŋg/ (os segmentos nasais plenos aparecem em casos de alofonia na língua), segmentos fricativos /s ʃ h/, africados /tʃ dʒ/, a vibrante /r/ e aproximante /w/. Em seguida, são apresentados alguns exemplos que constam a harmonia nasal nesta língua.

(5) Exemplos para língua Tapiete, extraídos de Gonzales (2005):

a) /mõha/	→	['mõhã]	'medicina'
c) /kwãwi/	→	['kwãwĩ]	'chicha'
d) /pĩsa/	→	['pĩnsa]	'pé'
e) /jarõji/	→	[[ã 'rõnjĩ]]	'tordo'

A língua tapiete é um caso à parte no que se refere ao processo de harmonia nasal. Os dados analisados de Gonzales (2005) descreve um processo de espalhamento nasal bidirecional ocasionado pela vogal nasal acentuada que nesta língua recai na penúltima sílaba e não na última sílaba, como nas outras línguas. Outra questão interessante é que os segmentos obstruintes surdos podem se comportar de duas maneiras: bloqueando o espalhamento à direita ou se comportando transparente ao espalhamento de nasalidade. Em relação à vibrante /r/ e a aproximante /w/, elas, assim como nas outras línguas de análise, são alvos do processo de harmonia nasal.

A partir das análises dessas cinco línguas foi possível postular um quadro tipológico preliminar para verificar o processo de harmonia nasal. Este quadro mostra que estas línguas apresentam processos comuns em relação à harmonia nasal, por exemplo, todas elas têm vogais átonas, vibrantes e aproximantes como sendo segmentos alvos da nasalização, a diferença é em relação à língua Tapiete que não apresenta o acento nasal na última sílaba e também pelo fato de que os segmentos obstruintes surdos são bloqueadores nesta língua, em um espalhamento progressivo de nasalização, caso que não foi constatado nas outras línguas. Segue o quadro abaixo:

Língua	Gatilho	Alvo	Bloqueio	Transp.	Direção
Guaraní Paraguaio	Vogais nasais acentuadas, Consoante nasal do segmento pré-nasal	[w], [j], [r] e vogais átonas não finais.	Oclusiva do segmento pré nasal e vogais tônicas orais.	Obstruintes surdas	Regressivo como espalhamento produtivo (O espalhamento progressivo é um espalhamento semi- produtivo ocasionado em fatores morfofonológicos)
Guaraní Kaiowá	Vogais nasais acentuadas, Consoante nasal do segmento pré-nasal	[w] [r] e vogais átonas não finais.	Oclusiva do segmento pré nasal e vogais tônicas orais	Obstruintes surdas	Regressivo como espalhamento produtivo (O espalhamento progressivo é um espalhamento semi- produtivo ocasionado em fatores morfofonológicos)
Guaraní Nhandewa	Vogais nasais acentuadas, Consoante nasal do segmento pré-nasal	[w] [r] e vogais átonas não finais	Oclusiva do segmento pré nasal e vogais tônicas orais	Obstruintes surdas	Regressivo como espalhamento produtivo (O espalhamento progressivo é um espalhamento semi- produtivo ocasionado em fatores morfofonológicos)
Guaraní Mbyá	Vogais nasais acentuadas, Consoante nasal do segmento pré-nasal	[w] [r] e vogais átonas não finais	Oclusiva do segmento pré nasal e vogais tônicas orais	Obstruintes surdas	Regressivo como espalhamento produtivo (O espalhamento progressivo é um espalhamento semi- produtivo ocasionado em fatores morfofonológicos)

Tapieté	Vogais nasais acentuadas (recai na penúltima sílaba), Consoante nasal do segmento pré-nasal	[w] [r] e vogais átonas não finais	Obstruintes surdas (bloqueando o espalhamento progressivo)	Obstruintes surdas	Bidirecional
---------	--	------------------------------------	--	--------------------	--------------

Quadro 04: Quadro preliminar de harmonia nasal em cinco línguas do Ramo I da família

Tupí-Guaraní.

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou de forma preliminar mostrar processos envolvidos para um sistema harmônico de nasalização. O trabalho, embora, tenha diferentes abordagens sobre os fenômenos de nasalização, ele se baseou principalmente nos estudos tipológicos de harmonia nasal de Walker (2000). Portanto, a partir das leituras e análises realizadas foi possível identificar que a nasalidade apresentada nestas línguas exibe segmento que podem variar em bloqueio, gatilho, transparência, alvo e direção.

O quadro comparativo tipológico preliminar foi interpretado com a escala de hierarquia proposta por Walker (2000) e pode ser mais um critério para classificar estas línguas como pertencentes ao ramo I, segundo a divisão de Rodrigues & Cabral (2002), pois elas acabam apresentando similaridades relacionadas à nasalização.

REFERÊNCIAS

- BARRATT, L. Pre-nasalized stops in Guarani- where the autosegment fails. In: *Linguistic Analysis*, vol. 7, no 2. pp. 187-202, 1980.
- COSTA, Consuelo de Paiva Godinho. **Apyngwa rupigwa**: nasalização em Nhandewa-Guaraní. 147 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP. 2007.
- CARDOSO, Faria Valéria. Sistematização da Fonologia Kaiowá: Nasalização e/ou Oralização. *Revista Síntese*, v.14, p-32-72, 2009.
- DOOLEY, Robert. **Nasalization in Guaraní**. Brasília (DF): Summer Institute of Linguistics, Acervo do CEDAE, IEL – UNICAMP. 1976.

DIETRICH, Wolf. O tronco Tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, p. 09-23, 2015.

FERGUSON, Charles A. Universais of nasality. In: DOOLEY, Robert (1976). **Nasalization in Guaraní**. Brasília (DF): Summer Institute of Linguistics, Acervo do CEDAE, IEL – UNICAMP, 1074. 27. 1974.

GUEDES, M. **Subsídios para uma análise fonológica do Mbyá**. Campinas: Unicamp, 1991.

GONZALEZ, Hebe Alice. **A Grammar of Tapiete**. University of Pittsburgh , 2005, 433p. Tese de Doutorado.

GOLDSMITH, J. **Autosegmental Phonology**. Doctoral Dissertation, MIT, 1976.
HAJEK, John. **Universals of sound change in nasalization**. Publications of the Philological Society, 31, Oxford UK & Boston USA, 1997.

KAISER, Eden. Nasal spreading in Paraguayan Guaraní: **Introduction long-distance continuous spreadins**. In: Ameríndia, nº32, 2008.

LEMLE, Mirian. **Internal Classification of the Tupi-Guarani linguistic Family**. Tupi Studies I, SIL (Summer Institute Linguistic), n.29, p-107-129, 1971.

LUNT, Horance. **Remarks on Nasality: the case of Guaraní**. In: Harvard University. 1973.

LEITE, Yonne F. A nasalidade vocálica em Tapirapé. **Letras de hoje**, v. 08, n. 34, p. 49-61, dezembro, 2003.

PIGGOTT, G. L. Implications of consonant nasalization for a Theory of Harmony. **Canadian Journal of Linguistics**, v. 2, p141-74, 1992.

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

_____; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara (2002). Revendo a classificação interna da família Tupi-Guaraní. **Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL**, pp 327-342. Belém: EDUFPA.

THOMAS, Guillaume. **A Split analysis of nasal harmony in Mbya**. *Revista Linguística/Revista de pós Graduação em Linguística da Universidade federal do Rio de Janeiro*. Volume 10, n. 2, dezembro de 2014.

WALKER, Rachel. **Nasalization, Neutral Segments and Opacity Effects**. New York: Garland, 2000.

ALGUNS ASPECTOS FONOLÓGICOS E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DA ESCRITA EM APURINÃ (ARUÁK)

Carla Daniele Nascimento da Costa (UFPA)¹
Sidney da Silva Facundes (UFPA)²

RESUMO: A língua Apurinã é falada pelo povo de mesmo nome, autodenominado *pupŷkarywakury*. Os Apurinã estão localizados às margens do rio Purus, no Sudeste do estado do Amazonas. Este trabalho analisa o tratamento de aspectos fonológicos no material didático de alfabetização *Escrevendo em Apurinã*. O objetivo desta pesquisa é analisar o modo como a estrutura silábica da língua (CV, CVV, VV e V), a manifestação das vogais nasais longas (/ã:/, /ẽ:/, /ĩ:/, /ĩ:/ e /ũ/), as consoantes com traço palatal (/ɲ/, tʃ/, /ç/, /ʃ/ e /j/) e suas restrições fonotáticas são tratados no material de alfabetização. Inicialmente fizemos um levantamento textual no banco de dados da língua para examinar a ocorrência dos aspectos fonológicos mencionados acima. Após o levantamento, contrastamos e discutimos os exemplos encontrados no banco de dados com os utilizados no material didático a fim de detectar se esses exemplos linguísticos de fato refletem as características fonológicas da língua. Por fim, apontamos algumas possibilidades de tratamento desses aspectos fonológicos no material de alfabetização com vistas a fomentar a aquisição da escrita em Apurinã.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Fonotática; Apurinã; Aruák.

ABSTRACT: The Apurinã language is spoken by the people of the same name, who call themselves *pupŷkarywakury*. The Apurinã are located on the banks of the Purus River, in the southeast part of the state of Amazonas. This work addresses issue of phonotactic constraints and their relevance to literacy materials in Apurinã. The aim of the research was to analyze the way the syllabic structure of the language (CV, CVV, VV and V), the manifestation of long nasal vowels (/ã:/, /ẽ:/, /ĩ:/, /ĩ:/), the consonants with a palatal properties (/ɲ/, tʃ/, /ç/, /ʃ/ and /j/) and their phonotactic constraints are treated in the literacy material. Initially we describe the results of a survey in the language database to examine the occurrence of the phonological aspects mentioned above. After the survey, we contrast and discuss the examples found in the database with those used in the didactic material in order to detect if these linguistic examples actually reflect the phonological characteristics of the language. Finally, we point out some possibilities of treating these phonological aspects in the literacy material with a view to fostering the acquisition of writing in Apurinã.

KEYWORDS: Literacy; Phonotactics; Apurinã; Arawak.

¹ carladncosta@hotmail.com; PROINT.

² sfacundes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa alguns aspectos fonológicos da língua Apurinã, tais como: as estruturas silábicas (V, VV, CVV e CV), vogais nasais longas (/ã:/, /ẽ:/, /ĩ:/, /ĩ:/ e /ũ/) e consoantes com traço palatal (/ɲ/, tʃ/, /c/, /ʃ/ e /j/) e suas restrições fonotáticas. Inicialmente, fizemos um levantamento textual no banco de dados da língua, organizado no programa FieldWorks Language Explorer (FLEX), para examinar a ocorrência desses aspectos fonológicos. Após o levantamento textual, contrastamos e discutimos os exemplos encontrados no banco de dados com os utilizados no material de alfabetização *Escrevendo em Apurinã* a fim de detectar se esses exemplos linguísticos de fato refletem as características fonológicas da língua. Encerramos o presente trabalho apontando formas para se trabalhar a escrita em Apurinã com base na fonologia da língua.

A língua Apurinã, pertencente à família Aruák (Maipure), é falada pelo povo de mesmo nome, autodenominado *pupŷkarywakury*³. Os Apurinã estão localizados principalmente às margens do rio Purus, no Sudeste do estado do Amazonas. Por possuírem hábito tradicionalmente migrante, é bastante difícil dizer ao certo a população e o número de falantes da língua. Segundo dados de Moore, Galucio e Gabas (2008, p. 8) a população de Apurinã é de aproximadamente 4.084 pessoas e o número de falantes estaria em torno de dois a três mil. Dados mais recentes como os do IBGE (2010) apontam que a estimativa populacional de Apurinã estaria em torno de 7.000 pessoas. Facundes (em comunicação pessoal) afirma que a população total provavelmente é maior, porém o número de falantes é menor, podendo ser estimado em aproximadamente 30% desse total.

Podemos perceber, através dos dados acima, a discrepância entre o número populacional e o número de falantes. Fato que coloca em evidência a necessidade de estudos que possam auxiliar na manutenção, documentação e revitalização das línguas indígenas brasileiras, pois apenas 38% delas possuem descrição linguística avançada (Moore, Galucio e Gabas, 2008, p. 2). Apesar da língua Apurinã ter uma boa descrição linguística, como já mencionado acima, menos de 30% da população tem o domínio da

³ Na ortografia do Apurinã y = /i/, x = /j/, tx = /tʃ/, th = /c/, i = /j/ (antes e depois de “a”, “u” e “e”, na mesma sílaba), mas = /i/ nos demais ambientes, o til marca vogais nasais (ã, ã, ã, ã, ã). As demais letras funcionam como em português.

língua materna, e dentre esses poucos falantes a maioria é idosa. Outro agravante para a língua é a não utilização do Apurinã em situações cotidianas, onde a língua portuguesa prevalece.

É a partir desse contexto que muitas ações voltadas para a preservação e ensino da língua estão sendo desenvolvidas, principalmente, pelo linguista Sidney da Silva Facundes e seus alunos. Ações como oficinas de formação de professores e de ensino da língua Apurinã, elaboração de materiais didáticos etc. Este trabalho está voltado à análise de um desses materiais didáticos, o livro de alfabetização *Escrevendo em Apurinã*.

2. ALGUNS ASPECTOS FONOLÓGICOS DA LÍNGUA APURINÃ

2.1. Estrutura silábica

Segundo Facundes (2000), as estruturas silábicas possíveis em Apurinã são: V, VV, CV e CVV. A estrutura silábica V pode ser representada tanto pela palavra *ymaãty* ‘perder’, quanto pela palavra *ãa-pury* ‘galho da árvore’. No primeiro exemplo temos a vogal oral curta alta central não arredondada – y – ocupando a primeira sílaba da palavra *ymaãty*. No segundo exemplo temos a vogal nasal longa baixa central não arredondada – ãa – ocupando a primeira sílaba da palavra *ãapury*.

A estrutura silábica VV pode ser representada pelas palavras *ei* ‘interjeição usada (entre homens) para chamar a atenção de alguém à distância’ e *a-ãkyru* ‘nossa avó’. No primeiro exemplo temos a palavra *ei* como palavra constituída de apenas uma sílaba composta pelo ditongo /ej/. No segundo exemplo, temos as vogais /a/ e /ã/ ocupando a primeira sílaba da palavra *aãkyru*. As vogais /a/ e /ã/ estão em fronteira de morfema, mas na fala espontânea são pronunciadas como uma vogal nasal longa baixa central não arredondada, o que faz com que analisemos essas vogais como duas vogais distintas que ocorrem em uma única sílaba, logo constituem o padrão silábico VV.

A estrutura silábica CV pode ser representada pelas palavras *xutui* ‘jabuti’ e *kapëe* ‘café’. No primeiro exemplo temos a consoante /x/ e a vogal /u/ constituindo uma sílaba de estrutura CV. Já no segundo exemplo, tanto a primeira quanto a segunda sílaba da palavra *kapëe* são de estrutura CV. A primeira sílaba é

constituída pela consoante /k/ e pela vogal /a/, e a segunda sílaba é constituída pela consoante /p/ e pela vogal longa /ẽ:/.

A estrutura silábica CVV pode ser representada pelas palavras **kukui** ‘gavião’ e **mapa-ã** ‘mel de abelha’. A segunda sílaba da palavra **kukui** é constituída pela consoante /k/ e pelo ditongo /ui/, logo exemplificam a estrutura silábica CVV. No segundo exemplo, temos a sílaba /pãa/ constituída pela consoante /p/ e pelas vogais /a/ e /ã/. Assim como na palavra **a-ãkyru**, na palavra **mapa-ã** temos duas vogais idênticas em fronteira de morfema, que são pronunciadas na fala espontânea como uma vogal nasal longa baixa central não arredondada. Logo, constitui a estrutura silábica CVV.

2.2. Vogais nasais longas

São cinco as vogais nasais longas listadas por Facundes (2000). São elas: /ã:/, /ẽ:/, /ĩ:/, /ĩ:/ e /ũ/. Através do levantamento textual feito no banco de dados da língua, constatamos que essas vogais ocorrem em menor frequência que as vogais orais curtas, por exemplo, e que em muitas palavras essas vogais que, a princípio, parecem ser longas, estão, na verdade, em fronteira de morfema. Ou seja, são duas vogais curtas que durante a fala são pronunciadas como uma vogal longa. Por conta disso, procuramos verificar o ambiente em que as vogais nasais fonologicamente longas ocorrem, de fato. E percebemos que essas vogais ocorrem juntamente com algumas consoantes. Abaixo, em forma de quadros, listamos exemplos onde podemos ver a restrição fonotática de cada vogal nasal longa, onde são apresentadas as consoantes que acompanham cada vogal nasal longa, formando assim sílabas de estrutura CV. No Quadro 01, vemos que **ÃA** ocorre com nove das 15 consoantes da língua:

Quadro 01: Vogal nasal longa /ã:/ (ÃA)

Vogal: ÃA	
Consoantes	Exemplos
p	pãanaru 'fava', kamututsup ãata 'jibóia'...
t	p ĩtãa kyry 'cerol', kimat ãã 'flechar'...
k	kãawã -a-ry 'igarapé', imasak ãary 'tipo de pescaria
m	mãã iaka 'pegar', yma ãty 'perder', am ãa 'inajá, anajá, najá'...
n	kun ãa 'timbó, kunãa, tingui de raiz'
tʃ (TX)	makat xaã kata 'tiramamos da água'
r	ĩpur ãata 'capurana', ukar ãa -myna-ri 'filhote (peixe fera)'
ʋ (W)	aw ãa ĩ 'Awãaĩ (nome próprio)'...
J (I)	kai ãa ru 'tucandeirinha'

No Quadro 2, vemos que EE ocorre com apenas quatro consoantes:

Quadro 2: Vogal nasal longa /ẽ:/ (EE)

Vogal: ËE	
Consoantes	Exemplos
p	kap ëe 'café'
m	mëe amunỹka 'compadecer-se/ter dó', tametam ëete 'balançar as asas'
n	en ëe pe 'canjica'
r	kaiser ëe 'peixe parecido com o kukuixima, mas menor que ele'.

O Quadro 3 mostra Ï com seis consoantes:

Quadro 3: Vogal nasal longa /ĩ:/ Ï

Vogal: Ï	
Consoantes	Exemplos
p	putsaiap ĩikary 'friagem', kanhupap ĩiry 'piolhento, ser', pĩitika ?? 'amarrar'.

t	tūtīi 'taoca verdadeira'.
k	kīiryky 'rato pequeno, rato de casa'.
ɲ (NH)	manhīi 'tucandeira', kurumanhīi 'cachaça'.
tʃ (TX)	nykutxīi 'manga', txīita 'chorar, sentir tristeza, sentir saudade, sentir dor', i-txīiã 'fumaça, cheiro'.
r	kamarīiru 'abelha', katsirīitary 'cachorrão; pinta do cão; zé do ó', parīia 'farinha'.

Finalmente. Quadros 4-5, mostram que YY e UU são as vogais longas que ocorrem com menos tipos diferentes de consoantes, três consoantes cada uma:

Quadro 4: Vogal nasal longa YY

Vogal: ŷŷ	
Consoantes	Exemplos
k	kŷŷt(y)ay 'ladrao', kŷŷryky 'rato pequeno, rato de casa'.
m	kamŷŷry 'arara', mŷŷty 'pajé', mŷŷtery 'paneiro'.
n	kaityrūkanyŷŷry 'onça d'água'

Quadro 5: Vogal nasal longa UU

Vogal: ŨU	
Consoantes	Exemplos
t	tūupa 'lugar', kapukutūu 'gavião da noite'.
p	pūumary 'remoso, ser', pūuka 'gemer'...
m	imūukary 'piauí'.

Essas informações sobre as restrições fonotáticas das vogais nasais longas nos diz muito a respeito da organização da língua. Mais à frente iremos tratar da forma como a fonotática da língua pode ajudar na organização e progressão dos dados linguísticos que compõem o material de alfabetização *Escrevendo em Apurinã*.

2.3. Consoantes com traço palatal

Como visto nas duas seções acima, a língua Apurinã possui quatro possibilidades de estrutura silábica (V, VV, CVV e CV) e cinco vogais nasais longas (/ã:/, /ẽ:/, /ĩ:/, /ĩ:/ e /ũ/); além de vogais nasais curtas e vogais orais curtas/longas que não foram aqui exemplificadas por exibirem um grau menor de restrições fonotáticas, portanto, menos relevantes para o tópico deste trabalho.

Sabendo disto, fizemos um levantamento das possibilidades de estrutura silábica e das restrições fonotáticas que as consoantes com traço palatal (/ɲ/, tʃ/, /ç/, /ʃ/ e /j/) possuem. Buscamos no banco de dados todas as possíveis combinações de cada uma dessas consoantes com as vogais da língua, formando assim o que conhecemos por “família silábica”. Abaixo, no Quadro 6, temos o resultado desta pesquisa:

Quadro 6: “Família silábica” das consoantes com traço palatal.

Consoantes	Sílabas
ɲ	nha, nhe (maminheca ‘machucar’), nhi, nhu, nhã, nhĩ, nhũ, nhii, nhĩi.
tʃ (TX)	txa, txe, txi, txy (kymytxyru ‘porco espinho’), txu, txĩ, txũ, txãa, txĩi.
ç (TH)	tha, the, thu, thã, thee (atheeneka ‘é verdade’), thãa.
ʃ (X)	xa, xe, xi, xy (puxypyru ‘liso, ser’), xu, xã, xẽ, xĩ, xyĩ (ymaxỹka ‘riscar’), xũ, xii, xãa.
j (I)	ia, je, ju.

Após o levantamento textual, verificamos que algumas palavras infringiam as restrições fonológicas da língua, tais como: **kymytxyru** ‘porco espinho’, **puxypyru** ‘liso, ser’ e **ymaxỹka** ‘riscar’. Onde, em uma mesma sílaba, a vogal alta central, /i/ ou /ĩ/, sucede uma consoante com traço palatal. Outras palavras também causaram suspeita por apresentarem um único exemplo de uma dada sílaba, como: **maminheca** ‘machucar’ e **atheeneka** ‘é verdade’.

Testamos essas palavras, durante uma viagem ao campo para a cidade de Lábrea/AM, com quatro colaboradores: Norá Apurinã, Abel Apurinã, Francisco Apurinã e Nair Apurinã. Após a consulta com os falantes da língua, constatamos que nenhum deles utiliza as palavras acima. Todos os quatro falam *kymytsyru* para ‘porco espinho’, *ymasỹka* ‘riscar’, *maminhuca* ‘machucar’ e *ateeneka* para ‘é verdade’. Norá utiliza a palavra *puxipira*, Abel *paxipurury* e Francisco e Nair *puxupurury* para ‘liso, ser’.

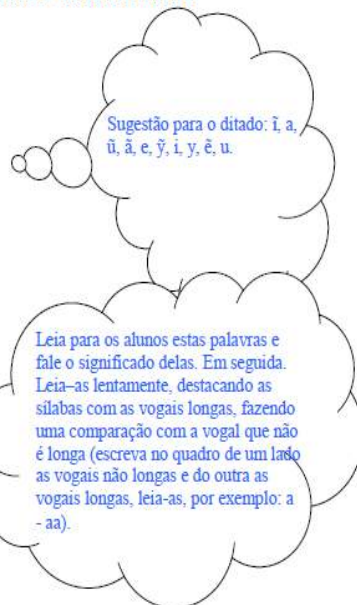
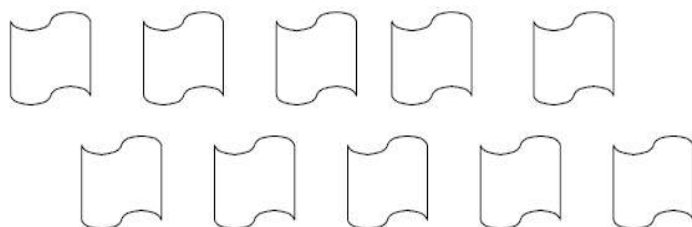
Portanto, constatamos que as sílabas *txy*, *xy* e *xỹ* que constituiriam violações às restrições fonotáticas da língua, de fato, não ocorrem em Apurinã, logo não fazem parte da família silábica das consoantes TX e X. Já, as sílabas *nhe* (*maminheka*) e *thee* (*atheeneka*) não são utilizadas pelos falantes que consultamos, mas podem constituir palavras que estão em variação, como no caso de *maminheka* vs. *maminhuka*. Em seguida, faremos algumas observações sobre a relevância dessas informações para a análise de um material de ensino da escrita Apurinã.

3. ANÁLISE DO MATERIAL *ESCREVENDO EM APURINÃ*.

O material de ensino da escrita *Escrevendo em Apurinã* está dividido em duas grandes “partes”, a primeira trata das vogais, e a segunda trabalha as consoantes. A primeira lição corresponde ao trabalho com as vogais. Primeiramente são apresentadas as vogais orais curtas A, E, I, Y e U; depois as vogais nasais curtas ã, ê, ã, ã e ã. Logo em seguida, em um tópico intitulado “Vogais longas”, temos exemplos de vogais nasais longas e vogais nasalizadas longas, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 01: Trecho extraído do material *Escrevendo em Apurinã*.

4- Copie as vogais que o professor vai ditar. Fique atento, observando se o som é oral ou nasal:



VII PARTE – VOGAIS LONGAS

puuma – morno ou quente

ããmyna – árvore

kaanaka – sorrir

pumamary – preto

amyna – nós trouxemos

kapixiri – quari-quari

1- Copie:

AA

EE

II

YY

UU

Chamamos atenção para os poucos exemplos de vogais longas e para a atividade puramente de cópia. Nessa seção as vogais nasais longas poderiam ser melhor exemplificadas. As atividades que diferenciasssem vogais nasais longas de vogais orais longas também seria uma forma de acrescentar mais palavras ao léxico dos alunos.

Encerrando a apresentação das vogais, temos o tópico intitulado “Juntando vogais”, que apresenta alguns exemplos de ditongos.

As “lições” seguintes são destinadas ao trabalho com as consoantes. Cada uma das consoantes corresponde a uma lição. Cada lição inicia com a apresentação da escrita da consoante, um pequeno texto e atividades de cópia da letra que representa a consoante e de sua “família silábica”. A estrutura se repete ao longo de todas as lições.

Ressaltamos aqui o que o material didático intitula “família silábica”. Segundo os exemplos utilizados no livro, as famílias silábicas correspondem a combinações de consoantes com algumas vogais orais curtas. Por exemplo, a família silábica da consoante NH é nha, nhe, nhi e nhu, e da consoante TH é tha, the e thu. Ou seja, as

combinações dessas consoantes com vogais nasais curtas e nasais/ou orais longas são desconsideradas, deixando assim de abranger muitas palavras da língua.

Vimos acima que há possibilidades de combinações entre consoantes com traço palatal e vogais nasais curtas e/ou longas e vogais orais longas. Portanto, as famílias silábicas correspondem às combinações possíveis entre consoante e todas as vogais, não só as orais curtas. Fazer uso dos conhecimentos linguísticos de Apurinã no material de alfabetização é fortalecer o valor que a língua indígena tem, e assim estimular o ensino da língua da comunidade nos mais variados contextos sociais, pois como afirma Duarte (2009, p. 76) “Como em muitas comunidades indígenas já se adotou a língua portuguesa em detrimento às línguas maternas, os índios não sentem necessidade de aprender a língua nativa, pois ela deixou de ter funcionalidade, ou seja, valor sócio-interacional.”.

Um material que tenha como objetivo ensinar a escrita de uma língua minoritária que não possui tradição escrita, como é o caso de Apurinã, precisa contemplar o maior número possível de exemplos linguísticos. Portanto, as famílias silábicas são uma boa oportunidade para se trabalhar diferentes palavras e, assim, enriquecer o léxico dos alunos e estimulá-los a trabalhar com as variedades da língua.

4. CONCLUSÃO

A constante revisitação aos dados da língua e análise dos exemplos linguísticos que compõem os livros didáticos são práticas necessárias no processo de elaboração e edição de materiais que visem ao ensino de qualquer língua. A elaboração de um livro de alfabetização que utilize adequadamente os conhecimentos fonológicos da língua Apurinã resultará em um material didático coerente com a realidade linguística dos falantes, e servirá como fonte de saber no momento do ensino da língua escrita e na manutenção e preservação da língua dentro das comunidades.

A elaboração de materiais didáticos para ensino de línguas indígenas é um importante instrumento que auxilia na preservação e documentação. Mas antes de tudo, é importante definir que tipo de material didático elaborar. No caso da língua Apurinã, é preciso ter em mente a realidade das comunidades indígenas, onde muitos professores não falam Apurinã. Logo, o material de ensino precisa estar adequado àquele que, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende a língua.

Apresentamos aqui alguns aspectos fonológicos da língua Apurinã e discutimos a necessidade de se trabalhar com diversidade de padrões silábicos no material de ensino da escrita. Apresentamos também as famílias silábicas para as consoantes com traço palatal. No entanto, o levantamento textual e análise dos exemplos do banco de dados precisa continuar para que a proposta de trabalho com as “famílias silábicas” possa se estender às outras consoantes da língua e assim enriquecer, através de mais exemplos linguísticos, o material de alfabetização *Escrevendo em Apurinã*.

5. REFERÊNCIAS

APURINÃ, Raimundo Nonato; DUARTE, Eládia Vieira; FACUNDES, Sidney da Silva. **Escrevendo em Apurinã**. Manuscrito.

DUARTE, Eládia Vieira. **Concepção e elaboração de materiais de ensino para povos indígenas**: O caso Apurinã. 2009. 185 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FACUNDES, Sidney da Silva. **The Language of The Apurinã People of Brazil** (Maipure/Arawak). 2000. 705 f. Tese de Doutorado. University of New York: Bufalo, 2000.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS, Nílson. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. **Scientific American**. Brasil, setembro de 2008, Amazônia (A Floresta e o Futuro), p. 8.

TERMOS DE PARENTESCO EM APURINÃ

Rayssa Rodrigues da Silva (UFPA)¹
Orientador: Prof. Dr. Sidiney da Silva Facundes (UFPA)²

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de expor uma descrição parcial do sistema de parentesco Apurinã, uma língua da família linguística Aruák, falada principalmente no Sudeste do estado do Amazonas. Os instrumentos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa incluíram a metodologia da linguística descritiva e da linguística antropológica (Schusky 1965, Lévi-Strauss, 1982, Ghasarian 1999). Apresentaremos neste trabalho os itens lexicais que fazem parte da terminologia de parentesco Apurinã e discutiremos brevemente acerca de fatores histórico-culturais atrelados à terminologia de parentesco, explicitaremos a organização do sistema de clãs Apurinã, e como são compostas as comunidades. A sociedade Apurinã subdivide-se em um sistema de clãs, sendo que em cada clã há um sistema de metades (*xiwapurunry* e *meetymanety*) de pertencimento por linha agnática, ou seja, pela parte paterna, os quais determinam as regras de casamento, e implicam algumas restrições alimentares. Certos tipos de alimentos podem ser consumidos por indivíduos de uma metade, mas não por outra.

PALAVRAS-CHAVE: Termos de Parentesco; Apurinã; Aruák.

ABSTRACT: The present work presents a partial description of the kinship terms in Apurinã, a language of the Arawak linguistic family, spoken mainly in the Southeast part of the state of Amazonas. The theoretical-methodological tools used in this research include the methodology of descriptive and anthropological linguistics (Schusky 1965, Levi-Strauss, 1982, Ghasarian 1999). We will present the lexical items that are part of Apurinã kinship terminology and we will briefly discuss historical and cultural factors linked to the use of this terminology, explain the organization of the Apurinã clan system, and how communities are composed. The Apurinã society is subdivided into a clan system, and in each clan there is a system of moities or halves (*xiwapurunry* and *meetymanety*), where belonging is by agnatic line, that is, by the paternal line, which determines the rules of marriage, and are accompanied by some food restrictions. Certain types of foods can be consumed by individuals in one but not the other half.

KEYWORDS: Kinship; Apurinã; Aruák.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho explicitaremos considerações preliminares acerca do sistema de parentesco Apurinã, e apresentaremos os itens lexicais que compõem a terminologia de parentesco desse povo. Apurinã é o nome em português dado ao povo Pupŷkarywakury e à língua falada por eles. Grande parte dos Apurinã utiliza o termo Pupŷkary/ru para

denominar as pessoas do grupo Apurinã; mas, para alguns, o termo serve apenas para denominar 'índio' (FACUNDES 2000 *Apud* LIMA-PADOVANI 2016). A língua pertence à família linguística Aruák, e é falada nos estados do Acre, e principalmente no Amazonas. A família Aruák é vista como uma das mais importantes da América, devido a sua extensão territorial e pela quantidade de línguas que ela abriga. São quase 30 línguas faladas em países da América do sul e da América Central.

De acordo com Chandless (1867 *apud* FACUNDES, 2000) os apurinã eram um povo com tendências belicosas; eram comuns os conflitos internos entre grupos de Apurinã, e com outras etnias. Segundo Facundes (2000), esse aspecto sócio-cultural do povo é uma das principais causas da dispersão geográfica dos Apurinã.

Atualmente a língua se encontra em situação de obsolescência, menos de 30% da população tem o domínio da língua materna (Facundes, 2000), com diferentes graus de fluência. Grande parte desses falantes é bilíngue e tem o português como língua principal; apenas uma pequena parcela da população utiliza sua língua materna no cotidiano, e, a maioria desses possui mais de 50 anos de idade.

O Apurinã é uma das poucas línguas indígenas que possuem uma descrição relativamente completa. A pesquisa encontra-se em um estágio significativamente avançado, e vem sendo estudada acerca de 20 anos pelo Prof. Dr. Sidney da Silva Facundes, principal pesquisador da língua.

Os dados que apresentaremos neste trabalho são provenientes de pesquisas anteriores Facundes (2000), Schiel (2004), e de trabalho de campo realizado pela própria autora junto aos falantes da língua, no ano de 2016. A pesquisa fez uso da metodologia da linguística descritiva, e da linguística antropológica para a coleta de dados sobre a terminologia de parentesco.

A investigação da terminologia de parentesco constitui um instrumento fundamental para conhecermos a sociedade Apurinã, sua história e cultura, pois há uma relação muito estreita entre o estudo terminológico do parentesco e as relações sociais de um determinado grupo, pois, segundo Ghasarian (1999), a criança ao assimilar os termos de parentesco de sua língua, aprende também a como portar-se adequadamente com cada parente ao qual os termos se aplicam. A terminologia de parentesco define em todas as

sociedades as estruturas das relações sociais, e estabelece diferentes tipos de relação, sejam de respeito ou familiaridade, ou mesmo de hostilidade ou evitamento, e relaciona-se também com as prescrições e proibições de casamento.

O PARENTESCO APURINÃ

Na sociedade Apurinã há um sistema de clãs, o qual se subdivide em duas metades, *xiwapurunyry* e *meetymanety*, as quais, segundo Facundes (2000), estabelecem restrições alimentares e de casamento.

As duas metades são matrimoniais exogâmicas, o casamento correto acontece ocorre no exterior da metade, ou seja, entre *xiwapurunyry* e *meetymanety*, casar com uma pessoa da mesma metade é incesto, considerando que os Apurinã vêem os membros de sua metade como irmãos, inclusive usando os termos *nithary* (irmão) ou *nitharu* (irmã) como forma de tratamento para os indivíduos de sua metade, e *ĩkeru* (cunhada) ou *mynapare* (cunhado) para pessoas da outra metade. Pertencer a uma determinada metade se dá por linha agnática, portanto, o pertencimento é passado pelo pai do indivíduo.

Os Apurinã mencionam que antigamente era comum o homem se casar com mais de uma mulher, especialmente os caciques. A regra de casamento permitia que um homem se casasse com uma mulher e suas irmãs. Segundo Schiel (2004), desses casamentos originaram-se inúmeras parentelas. De acordo com a autora, também existiam casamentos de mulheres com dois homens, porém em proporção insignificante. Atualmente ainda é possível testemunhar o casamento poligâmico, contudo, são raros.

No passado, havia casos também de mulheres “dadas” para os comerciantes e “patrões” – brancos – o que é visto por alguns Apurinã como algo negativo, pois os “brancos” se recusavam a oferecer uma moça de sua família em troca.

A divisão da sociedade Apurinã em metades implica também algumas restrições alimentares. Os *xiwapurunyry* não podem se alimentar de certos tipos de inambu (inambu relógio e inambu macucau), já os *meetymanety* são proibidos de se alimentar de porquinho do mato.

Os Apurinã contam que antigamente os casais que infracionavam as regras de casamento eram constantemente perseguidos pelos mais velhos, que tinham a intenção

de matar. Hoje, muitos relacionam a má formação de crianças ao casamento entre pessoas da mesma metade, e contam que esses estão sempre na iminência de serem devorados por onças. Alguns acreditam que a quebra das normas alimentares ocasionam sérios problemas de saúde, podendo acarretar até mesmo a morte dos indivíduos.

No presente, para alguns Apurinã mais jovens, os princípios de casamento não têm mais a mesma representatividade de antigamente, aparentemente em virtude da dispersão geográfica das comunidades. A divisão entre duas metades não implica a divisão espacial. As comunidades possuem tamanhos diferentes e nem sempre é possível encontrar pessoas das duas metades em uma mesma comunidade, o que leva ao casamento entre pessoas da mesma metade, e entre Apurinã e Brancos, ou Apurinã e outras etnias.

É fundamental entender que toda sociedade apresenta certas mobilidades sociais; as adaptações das relações dão dinamismo ao sistema e contribui de forma significativa para que ele continue a se perpetuar. Hoje, as preferências matrimoniais variam de acordo com as comunidades; em algumas, a preferência é pelo casamento entre primos cruzados ou entre duas famílias distintas, entre tios maternos e sobrinhas, sendo que, antigamente, os cônjuges eram escolhidos pelas famílias. No Tumiã, por exemplo, as parentelas Jeremias e Casimiro casam sistematicamente entre *xiwapurunyry* (SCHIEL, 2004).

AS COMUNIDADES APURINÃ

Para os Apurinã existem diferentes conceitos de comunidade. Segundo Schiel (2004), essas são identificadas pela presença de um chefe indígena, um agente de saúde ou de um professor.

A organização social é composta a partir de um casal – uma família nuclear - que agrega seus parentes consanguíneos e afins. As casas, e até mesmo as aldeias, aparentemente, são estruturadas dessa maneira. Schiel postula que as aldeias podem ser estruturadas também partindo da replicação desse núcleo básico familiar, isto é, várias moradias de irmãos e irmãs.

Nas parentelas as estruturas se repetem. Consideramos como parentelas os grupos familiares grandes, e conhecidos em outras comunidades diferentes da sua, ou famílias

que possuem um ancestral comum falecido. De modo geral, as comunidades, as colocações, as parentelas e as casas têm como referência uma figura masculina. Em alguns locais, encontra-se uma mulher como referência (viúva ou separada), porém são casos incomuns.

TERMINOLOGIA DE PARENTESCO APURINÃ

De acordo com os dados coletados recentemente em viagem de campo (Quadros 1-3), em algumas comunidades, não há uma distinção terminológica entre os parentes paralelos e cruzados. A nomenclatura para designar a mãe de ego, *ynyru*, por exemplo, é a mesma para a tia (paterna ou materna). O mesmo fenômeno estende-se para o pai de ego, *yry*, e os tios (paterno ou materno) e para os primos em geral. Contudo, notamos que nas relações sociais há uma distinção entre os parentes paralelos e cruzados, e em algumas comunidades, esse princípio mental ainda se reflete na terminologia.

Aparentemente os termos para pai/tio e mãe/tia têm correspondência com os papéis sociais de cada um, os Apurinã relatam que os tios e tias desempenham um papel tão importante quanto os dos pais, e têm grande influência nas decisões importantes da vida dos sobrinhos, como, por exemplo, a concessão do casamento. Esse fenômeno pode ser influenciado pelas práticas de casamento, nas quais é comum o pai do indivíduo casar com uma mulher e suas irmãs, e elas acabam participando ativamente na criação de seus sobrinhos, principalmente quando uma das irmãs morre. Contudo, este é um dado que carece de uma investigação mais específica e aprofundada, e está além do objetivo desta pesquisa.

Quadro 1: Parentesco Consanguíneo

NOME EM PORTUGUÊS	NOME EM APURINÃ
irmão mais velho	(<i>ithary</i>) <i>kiumãnetxi</i>
irmão do meio	(<i>ithary</i>) <i>apanhikakyry</i>
irmão mais novo	(<i>ithary</i>) <i>maneeri</i>
irmão	(<i>epyr</i>) (irmão em geral)
irmã mais velha	<i>itharukiumãnetxi</i>
irmã do meio	<i>itharu apanhikakyru</i>
irmã mais nova	(<i>itharu</i>) <i>maneeru / antukuru</i>

primo (filho do tio paterno)	ithary / ikemanery
primo (filho da tia paterna)	nuneremane
prima (filha do tio paterno/filha da tia materna)	nutiinuru / ikemaneri
prima (filha da tia paterna)	itharu
prima (filha do tio paterno)	nutiinuru
pai	yry
irmão do pai	yry / nuimatykyry
irmã do pai	ynyru / nuimatykyru
mãe/irmã da mãe	ynyru
irmão da minha mãe	nuimatykyry
primo do pai ou da mãe	ikökyry
avó	akyru
avô	atukyry
bisavô	apikumunhi akyry
bisavó	apikumunhi akyru
filho(a) (em geral)	amaryte
filho(a) mais velho	amaryte kiumãtxi /namaryte enekary
filho(a) mais novo	amaryte maneeeri / amãi
filho(a) (recém nascido)	putsukary
filho(a) (criança)	namaryte amãiri
filho(a) (rapaz/moça)	ätukuru
sobrinho	nutine / neãtanery
sobrinha	nutinuru / naãtaneru
neto	numekanhiry
neta	numekanhiru

Quadro 2: Parentesco Afim

NOME EM PORTUGUÊS	NOME EM APURINÃ
marido	tanyry
esposa	tanyru
cunhada	nuikeru/ ikemaneru/ numinapare
cunhado	nuikery/ikemanery/
sogro	nuimatykyry
sogra	nuimatykyru
nora	nuikyry
genro	nutine
padrasto	nynurutaru
madrasta	ynyrutanyry
enteado	paãthanerewakury

Quadro 3: Vocativos

Nome em Português	Nome em Apurinã
mamãe/titia	nanu/nenu/natu
papai/titio	paty
vovó	kyru
vovô	tuty
primo do pai ou da mãe	kũku

Nesta seção vimos os termos que compõem a terminologia de parentesco Apurinã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos brevemente o sistema de parentesco Apurinã. Vimos que a organização social obedece a um sistema de clãs, no qual há uma divisão entre duas metades, *meetymanety* e *xiwapurunyry* o que determina as regras de casamento e as restrições alimentares.

Explicitamos como são formadas as comunidades Apurinã e como se dá a organização social dentro delas. Mostramos os itens lexicais que compõem a terminologia de parentesco.

Entretanto, há informações relacionadas a estes termos e aos papéis sociais que carecem de uma investigação mais aprofundada, pois estão além dos objetivos deste trabalho. Os itens que constam nas tabelas foram coletados recentemente na viagem de campo a Lábrea, município localizado no interior do estado do Amazonas, onde tivemos a oportunidade de coletar dados dos falantes das comunidades São José, Seruini, Curriã, Tumiã e Boca do Acre. Tais dados ainda estão em análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATALHA, Luís. Breve análise sobre o parentesco como forma de organização social. **Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 1995.**

BRANDÃO, Ana Paula; FACUNDES, Sidi. Comparative studies on the Arawak lexicon of fauna and flora. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 2, n. 2, p. 109-131, 2007.

CAMPBELL, Lyle. **Historical linguistics: an introduction**. Cambridge: The MIT Press, 1999.

FACUNDES, Sidi. **The language of the Apurinã people of Brazil (Maipure/Arawak)**. 2000. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística)–The State University of New York, Buffalo, 2000.

FLORIDO, Marcelo Pedro. **As parentológicas Arawá e Arawak: um estudo sobre parentesco e aliança**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GHASARIAN, Christian; SILVA, Ana Santos. **Introdução ao estudo do parentesco**. 1999.

LÉVI-STRAUSS. **Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis. Vozes, 1982

PARKER, Stephen George. **Datos de la lengua iñapari**. Ministerio de Educación, 1995.

SCHIEL, Juliana. **Tronco velho: histórias Apurinã**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

SCHUSKY, Ernest Lester; SCHUSKY, Ernest Lester. **Manual for kinship analysis**. 1965. Winston.

A POSSE EM APURINÃ: DESCRIÇÃO DE CONSTRUÇÕES ATRIBUTIVAS E PREDICATIVAS

Marília Fernanda Pereira de Freitas (UFPA)¹

Sidney da Silva Facundes (UFPA)²

RESUMO: A língua Apurinã (Aruák) é falada em várias comunidades ao longo do rio Purus, sudeste do estado do Amazonas. Esta pesquisa tem como foco os padrões de marcação morfológica da posse atributiva e predicativa em Apurinã. Nomes possuídos nessa língua se distinguem gramaticalmente quanto à (in)alienabilidade. Os inalienáveis são não marcados em construções de posse, enquanto que os alienáveis são marcados. Nomes inalienáveis apresentam como parte de sua entrada lexical a posse obrigatória; semanticamente, se referem a termos de parentesco, partes do corpo, partes de um todo ou elementos relacionados ao corpo, entre outras. Morfosintaticamente, se configuram pela expressão de um possuidor seguido do nome possuído. Entre os inalienáveis há os *nomes classificatórios* (FACUNDES, 2000), fonologicamente presos, recorrentes, com funções classificatórias; e os *não classificatórios* (*idem*) incluindo aqueles que: (i) não podem ocorrer na forma não possuída (exceto no vocativo), se referindo a termos de parentesco; e (ii) aqueles que podem ocorrer, em contextos pragmáticos específicos, em sua forma não possuída, pelo acréscimo do sufixo *-txi*, com nomes que se referem a partes do corpo, elementos relacionados ou produzidos pelo corpo, entre outras noções. Nomes alienáveis recebem um dos sufixos de posse: *-te*, *-ne*, *-re₁* ou *-re₂*. A escolha entre um desses sufixos, embora lexicalmente condicionada, pode ser influenciada por aspectos semânticos, morfológicos e pragmático/discursivos. Nas construções de posse predicativa, a língua apresenta a forma verbal *awa* ‘ter’, ‘haver/existir’ ou ‘viver em/com’, configurando um exemplo da íntima relação entre posse, localização e existência, conforme literatura sobre o assunto (c.f: HEINE, 2001; STASSEN, 2009; entre outros). Adicionalmente, a língua apresenta cerca de 5 formas verbais ligadas à expressão de posse agregada à quantificação, o que temos chamado de *posse quantificada*, como em *n=(h)ãty* ‘ter/existir muito’; *lthu* ‘ter/existir muito’; *kuna kamuny* ‘existir muito’; *Kaiãu* ‘ter/existir muito’; *Puiãu* ‘ter/existir pouco’. Há, ainda, algumas construções de posse predicativa envolvendo o atributivo *ka-*, como em *ka-kanawa-te-nu nuta* (atrib-canoa-possd-1sg.o 1sg) ‘Eu tenho canoa’.

PALAVRAS-CHAVE: Apurinã; Posse atributiva; Posse Predicativa; Aruák.

ABSTRACT: Apurinã (Arawak) is spoken in several tributaries of Purus River, in Amazonas State, Brazil. This paper aims to show the different marking patterns that occur in possessive constructions (attributive and predicative) in Apurinã language. (In)alienability in Apurinã is defined according to grammatical marking pattern of

¹Professora no Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma instituição. E-mail: mfpf31@yahoo.com.br.

²Professor no Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará e também no Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma instituição. Orientador da tese de doutorado da primeira autora deste artigo. E-mail: sfacundes@gmail.com.

inalienable and alienable nouns. Inalienable nouns present no suffix when possessed; alienable nouns presents suffix in these contexts. Inalienable nouns are obligatorily possessed; semantically refers to kinship terms, body parts, part/whole relations, related to body, among others. The possessed item follows de possessor. Among inalienable nouns, we have *classificatory nouns* (FACUNDES, 2000), that are phonologically bound roots, recurrent, and with classificatory functions; and *non-classificatory nouns*, including: (i) those nouns that don't have unpossessed form (except in vocative context), referring to kinship terms; and (ii) those nouns that can occur in unpossessed form by adding the suffix *-txi*, referring to body parts, related or produced by body, among others. Alienable nouns can take one of the following possessive suffixes: *-te*, *-ne*, or *-re*. The choice between one of these suffixes is lexically determined, but it can be influenced by semantics, morphological aspects, and discursive/pragmatics aspects. In predicative possession, the language has the verbal form *awa*, that means 'to have', 'to exist', or 'to habit, to live', showing the straight relation between possession, existence, and location, according to different authors (c.f: HEINE, 2001; STASSEN, 2009; among others). Additionally, Apurinã has five other verbal forms related to possession, but that means, at the same time, the notion of quantification, which we are naming *quantified possession*; in this case, we have: *n=(h)ãty* 'to have/to exist many'; *lthu* 'to have/to exist many'; *kuna kamuny* 'to exist many'; *Kaiãu* 'to have/to exist many'; *Puiãu* 'to have/to exist few'.

KEYWORDS: Apurinã. Attributive possession. Predicative possession. Aruák

Considerações iniciais

Apurinã é uma língua Aruák falada, predominantemente, no sudeste do estado do Amazonas, em diversas comunidades espalhadas ao longo de vários afluentes do rio Purus.

Tipologicamente, Apurinã apresenta propriedades de uma língua polissintética, com um amplo leque de funções gramaticais expressas por morfemas presos, sendo mais aglutinativa que fusional; a estrutura silábica é de padrão (C)(V)V, composta minimamente por uma vogal; é uma língua que apresenta marcação no núcleo, tendo como estrutura funcional preferencial OV; apresenta distinção de gênero masculino/feminino; a (in)alienabilidade é definida gramaticalmente na língua, com base nos padrões de marcação morfológica de nomes possuídos e não possuídos (c.f.: FACUNDES, 2000).

Especificamente neste artigo, temos como objetivo apresentar, em linhas gerais, os padrões de marcação de posse na língua Apurinã, tanto em construções nominais (posse atributiva) quanto em construções verbais (posse predicativa). Assim, a próxima seção será dedicada à análise das construções de posse atributiva (nominal); em seguida,

apresentaremos as diferentes construções de posse predicativa (verbal) atestadas, até o momento, na língua; por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

Posse atributiva em Apurinã

Há uma ampla literatura que se dedica ao estudo da posse. Aqui, nos ocuparemos apenas em definir minimamente essa noção, já que consideramos mais importante focalizar a análise dos dados em Apurinã. De acordo com Stassen (2009), a posse, semanticamente, corresponde a uma relação envolvendo um possuidor e um item possuído; tal relação é assimétrica, uma vez que o papel, ou o status, dos dois participantes é fundamentalmente diferente, tendo o possuidor controle sobre o possuído; adicionalmente, esses dois participantes estão em uma relação locativa relativamente estável, isto é, há certa proximidade espacial entre ambos, sobretudo nos casos mais prototípicos de posse. De modo geral, o tema posse suscita a discussão acerca da (in)alienabilidade, discutida por diversos autores (c.f.: HAIMAN, 1983; NICHOLS, 1988; HASPELMATH, 2008; entre outros). Em Apurinã, a (in)alienabilidade é definida com base em parâmetros formais, não apenas semânticos, em que nomes inalienáveis se definem por serem obrigatoriamente possuídos (a posse faz parte da entrada lexical de tais nomes) e não marcados quando na forma possuída, conforme exemplos:

(1)

a. n-ynyru
1sg-mãe.de
'minha mãe'

b. ny-kanuke
1sg-braço.de
'meu braço'

Em oposição aos nomes alienáveis, notoriamente marcados quando na forma possuída:

(2)

a. ny-ãata-re
1sg-canoa.tradicional-possd
'minha canoa'

b. pi-iuwata-ne
2sg-faca-possd
'tua faca'

c. ny-katarukyry-te
1sg-farinha-possd
'minha farinha'

A partir dos exemplos em (1) e (2), podemos observar que nomes inalienavelmente possuídos requirem apenas a presença do possuidor (que pode ser nominal ou pronominal) anteposto ao item possuído, enquanto que nomes alienavelmente possuídos necessitam, adicionalmente, de um sufixo que codifique esse tipo de relação de posse. Assim, essa é a característica determinante para que a (in)alienabilidade seja definida em Apurinã: enquanto que nomes inalienáveis são aqueles não marcados quando na forma possuída (já que prescindem de qualquer sufixo neste caso), os alienáveis são aqueles notoriamente marcados quando na forma possuída, uma vez que requerem, quando possuídos, um sufixo.

Facundes (1995 e 2000) foi o primeiro a propor uma classificação para os nomes em Apurinã, a qual seguiram outras propostas de classificação. Aqui, seguiremos parcialmente a classificação proposta pelo autor, mas adicionando novas informações, obtidas com base em novos dados e análises mais recentes.

O autor agrupou os nomes em Apurinã em simples e compostos. Aqui, apresentaremos apenas questões reativas aos nomes simples, que se subgrupam em alienáveis e inalienáveis, estes últimos subcategorizados em *classificatórios* e *não classificatórios*. Os primeiros correspondem a nomes fonologicamente presos, recorrentes e com funções classificatórias, sendo que um subconjunto desses pode ter seu significado fonte (literal) estendido para outros significados alvo (metafóricos/ metonímicos) como, por exemplo: *kaikyry-tãta* (jacaré-casca.de/couro.de) 'couro de jacaré'; *ãamyna-tãta* (árvore-casca.de) 'casca de árvore'; *uky-tãta* (olho.de-casca.de) 'óculos'; em que se observa o nome classificatório *-tãta* 'casca.de' em diferentes contextos.

Quanto aos nomes simples inalienáveis *não classificatórios*, há uma subdivisão no interior destes, condicionada pela possibilidade de certos nomes (predominantemente se referindo a partes do corpo, elementos relacionados ao corpo, partes de um todo e alguns

outros conceitos) receberem o sufixo *-txi*, que converte a posse obrigatória em construções não possuídas, em contextos pragmáticos específicos, conforme exemplos:

(3)

a. ny-tapike	tapike-txi
1sg-perna.de	perna.de-n.possd
'minha perna'	'perna'
b. ny-thapu	thapu-txi
1sg-arco.de	arco.de-n.possd
'meu arco'	'arco'

Excluídos do subconjunto apresentado acima estão os termos de parentesco, que não admitem o sufixo *-txi* em construções nominais, ocorrendo sempre possuídos (exceto em contextos de vocativo, em que há um pequeno grupo de formas supletivas para se referir a mãe, pai, avô, avó, por exemplo, diferentes daquelas que sempre ocorrem possuídas).

Em se tratando dos nomes *alienáveis*, estes, como já mencionado, além de um possuidor anteposto ao nome possuído, requerem um dos sufixos, *-te*, *-ne*, *-re₁* ou *-re₂* (*-re₁* e *-re₂* são formalmente idênticos, sincronicamente; entretanto, historicamente vieram de fontes diferentes, conforme reconstrução do Proto-Aruák (Proto-Maipure) proposta por PAYNE, 1991). Defende-se aqui que, embora a escolha entre um desses sufixos seja lexicalmente condicionada (como proposto por FACUNDES, 1995 e 2000), certas tendências podem ser determinantes para que tal escolha seja feita.

De maneira geral, o sufixo *-te* é aquele que se aplica a uma maior gama de nomes alienáveis, englobando nomes de animais, itens da cultura material, vegetais, entre outros, incluindo um grande número de categorias semânticas. Recorrentemente, se aplica a nomes considerados pelo falante como pouco familiarmente possuíveis, sendo uma estratégia alternativa para casos de posse indireta, estratégia preferencial, por exemplo, em se tratando da posse de animais:

(4)

a. ny-pyra	pathary	ny-pathary-te
1sg-criação	galinha	1sg-galinha-possd
'minha galinha' Lit.: 'galinha, minha criação'		'minha galinha'
b. i-nha-kytu	selula	ny-selula-te
3sg.m-ser-relz.f.o	celular	1sg-celular-possd
'celular que é dele'		'celular dele'

O sufixo *-ne* também se aplica a uma grande variedade de categorias semânticas, sendo, entretanto, menos frequente que *-te*. Notoriamente, *-ne* ocorre como estratégia preferencial nos casos em que o falante não está familiarizado com o nome (ainda que esteja familiarizado com o referente desse nome), o que se vê especialmente em casos de variação dialetal, quando é solicitado a um falante de uma certa comunidade que diga a forma possuída de um nome usado por outra comunidade. É também muito recorrente em empréstimos:

(5)

a. ny-sapupeta-ne	Obs.: O falante disse que não conhecia essa forma,
1sg-pente-possd	mas que poderia ser assim.
'meu pente'	
b. n-atukatxi-awĩthe-ne	Obs.: O falante disse que não conhecia essa forma,
1sg-sol-chefe-possd	mas que poderia ser assim.
'relógio' Lit.: 'chefe do sol'	

Há vários casos em que tanto *-te* quanto *-ne* podem ser usados em um mesmo item lexical, sem alteração de sentido:

(6)

a. ny-mutu-te	ny-mutu-ne
1sg-motor-possd	1sg-motor-possd
'meu motor'	'meu motor'

b. n-asukuru-te 1sg-açúcar-possd 'meu açúcar'	n-asukuru-ne 1sg-açúcar-possd 'meu açúcar'
c. ny-kataty-te 1sg-borboleta-possd 'minha borboleta'	ny-kataty-ne 1sg-borboleta-possd 'minha borboleta'
d. ny-kitai-te 1sg-machado-possd 'meu machado'	ny-kitai-ne 1sg-machado-possd 'meu machado'

O sufixo *-re₁* ocorre com menos de 20 palavras, dentre as quais várias são nomes deverbais. É importante ressaltar que Facundes (2000) afirma que tal sufixo de posse alienável, quando agregado a certos verbos, funciona como nominalizador. Os exemplos abaixo ilustram algumas ocorrências de *-re₁*:

(7)

a. Ny-tũu-re 1sg-tosse-possd 'minha tosse não passa'	kuna napa não passar	Ny-tũu-nã-ta 1sg-tosse-progr-vblz 'Eu tô tossindo'
b. ny-myteka-re 1sg-corrída-possd 'minha corrida'		Ny-myteka-nã-ta 1sg-corrída-progr-vblz 'Eu tô correndo'
c. ny-sytu-re 1sg-mulher-possd 'minha mulher (esposa)'		

Um caso especial, entre os alienáveis, é a ocorrência do sufixo *-re₂*; o que é particular no uso desse sufixo é o fato de ele marcar nomes possuídos (como os demais alienáveis, que necessitam de marca sufixal quando possuídos), cujas contrapartes não possuídas também requerem um outro sufixo: *-ry*. Os casos de *-re₂* são os menos frequentes entre os inalienáveis, totalizando um número de menos de 15 itens lexicais que ocorrem com esse tipo de “dupla marcação” (FACUNDES, 2000). Entre essas ocorrências, várias correspondem a verbos nominalizados:

8)

a. n-amiana-re 1sg-doença-possd 'minha doença'	amiana-ry doença-n.possd 'doença'	pitha amiana-ta 2sg doença-vblz 'Você está doente'	
b. ny-taka-re 1sg-plantação-possd 'minha plantação'	taka-ry plantação-n.possd 'plantação'	Ny-taka-ry 1sg-plantar-3sg.m.o 'Eu plantei mandioca'	kumyry mandioca
c. nh-inhĩkaka-re 1sg-suor-possd 'meu suor'	inhĩkaka-ry suor-n.possd 'suor'	Nh-inhĩkaka 1sg-suar 'Eu suei'	

Após essas breves considerações acerca da marcação de posse nominal (atributiva) em Apurinã, na próxima seção nos voltaremos para as construções de posse verbal (predicativa) na língua.

Posse predicativa em Apurinã

Em Apurinã, há um conjunto de verbos para codificar a noção de 'posse/pertencimento', mas que também podem expressar 'existência'. Especificamente, há uma forma verbal, *awa* 'ter', que também pode significar 'existir', 'estar em'/'morar em', em que as noções de posse, localização e existência encontram-se em um contínuo semântico (explicados por meio da gramaticalização, em que o domínio da existência teria sido a fonte da posse em Apurinã, o que não será explorado no presente artigo. Limitamos, aqui, a listar as ocorrências de posse predicativa na língua). Focalizaremos apenas os casos em que *awa* expressa extritamente a posse. Adicionalmente, há cinco outras formas verbais que expressam, a um só tempo, posse e quantificação, podendo ser interpretadas como 'tem muito' ou 'tem pouco'. Também essas formas se referem não apenas à posse estrita, mas à noção de existência, tal como *awa*. Veremos, resumidamente, cada uma dessas ocorrências, mas apenas em contextos em que expressem a posse.

Awa ocorre significando 'ter' quando requer dois participantes, um argumento A (argumento mais agentivo de verbo transitivo) e um argumento O (argumento menos agentivo de verbo transitivo), conforme exemplos:

(9)

- a. [lpi ithary]^o [nuta]^A awa
dois irmão.de 1sg ter
'Eu tenho dois irmãos'
- b. [Ximaky]^o awa [nuta]^A
peixe ter 1sg
'Eu tenho peixe'
- c. [Kyky]^A awa-panhi-ka-ku [xiripi-txi]^o
homem ter-ipftv-pred-fut flecha.de-n.possd
'O homem ainda vai ter flecha'

Dentre as formas verbais que expressam o que temos chamado de *posse quantificada*, encontram-se *kaiãu* e *puiãu*, significando, respectivamente, 'ter muito' e 'ter pouco'. Requerem também os argumentos A e O, quando nesses contextos de posse estrita. Vejam-se os exemplos:

(10)

- a. [Ywa kyky]^A kaiãu [mãka-txi]^o
3sg.m homem ter.muito roupa.de-n.possd-loc
'O homem tem muita roupa'
- b. [Uwa sytu]^A kaiãu [parĩka-txi]^o
3sg.f mulher ter.muito trabalho.de-n.possd
'A mulher tem muito trabalho'
- c. [Ywa amaryny]^A puiãu-ka [ø-ithary]^o
3sg,m criança ter.pouco-pred 3sg.m-irmão.de
'A criança tem poucos irmãos'
- d. [Uwa sytu]^A puiãu-ka [u-nyrymany]^o
3sg.f mulher ter.pouco-pred 3sg.f-parentes
'A mulher tem poucos parentes'

A forma *ithu* também expressa a noção 'ter muito', seguindo padrão semelhante aos verbos supramencionados (pode significar também 'existir muito'), apresentando estrutura sintática equivalente aos demais verbos de posse estrita em Apurinã. Pode significar 'ter pouco' quando articulado a *kuna* 'não':

(11)

a. lthu-nany-ru [ana-akuru-ru]^o [sytu]^A
ter.muito- apenas-3sg.f.o filho-pl-f mulher
'A mulher tem muita filha (apenas)'

b. [Nuta]^A ithu [iãku]^o
1sg ter.muito cabelo
'Eu tenho muito cabelo'

Há, ainda, duas construções de posse quantificada, que requerem (não opcionalmente) a presença de *kuna* 'não' (ou o clítico *na=*), para expressarem a noção de posse: *kuna (h)anty/ na=(h)ãty* (que literalmente significa 'não ter um', mas pragmaticamente significa 'ter muito') e *kuna kamuny* (que parece significar 'não falta', mas pragmaticamente corresponde a 'ter muito'. Ainda não está claro o *status* dessa forma, sendo que os exemplos em que ocorre, embora ligados à posse, parecem expressar mais noções existenciais):

(12)

a. Na=ãty-ry [sytu]^A [anaakury]^o
não=ter.um-3sg.m.o mulher filho
'A mulher tem muitos filhos'

b. Kuna kamuny-panhi-ry kumyry
neg ?terminar-impft-3sg.m.o mandioca
'Tem muita mandioca' Lit.: 'Não falta mandioca'

Por último, entre as formas relacionadas à posse predicativa em Apurinã, temos construções envolvendo o atributivo *ka-*, que se liga tanto a nomes inalienáveis quanto a alienáveis (seguidos do sufixo de posse), também podendo ocorrer com marcas pronominais correferenciais de objeto, para derivar verbos descritivos objetivos (cf.: FACUNES, 2000), como em:

(13)

a. K-ãata-re-nu nuta
atrib-canoa.tradicional-possd-1sg.o 1sg
'Eu tenho canoa'

b. K-ýtanyry-nu nuta
atrib-marido.de-1sg.o 1sg
'Eu tenho marido'

Considerações finais

O presente artigo buscou apresentar uma visão panorâmica acerca das construções de posse atributiva e predicativa na língua Apurinã. Em se tratando da posse atributiva, vimos que nomes inalienáveis e alienáveis se distinguem com base em seus padrões de marcação morfológica, sendo que os primeiros são aqueles não marcados quando possuídos e estes são notoriamente marcados em construções de posse.

Entre os inalienáveis não classificatórios, há um subconjunto de nomes, relativo a partes do corpo, relacionados ou produzidos pelo corpo, entre algumas outras noções, que recebem o sufixo *-txi*, o que permite, em contextos pragmáticos específicos, sua ocorrência em construções de não posse, o que não ocorre com os termos de parentesco.

Os alienáveis recebem um sufixo, *-te*, *-ne*, *-re₁* ou *-re₂*, cuja escolha é lexicalmente condicionada, embora seja possível observar alguns correlatos que interferem nessa escolha. Assim, é possível ver algumas correlações *semânticas* no uso desses sufixos, já que nomes de animais, por exemplo, ocorrem apenas com *-te* ou *-ne*. Alguns aspectos *morfológicos* podem ser relevantes também para essa escolha, uma vez que apenas *-re₁* e *-re₂* podem derivar nomes possuídos de outras raízes não inerentemente nominais. Alguns aspectos *pragmáticos e/ou discursivos* podem estar implicados nessa escolha: palavras desconhecidas/pouco familiares para o falante ocorrem apenas com *-ne*.

No que se refere à posse predicativa, figuram as formas *awa* ‘ter’, *kaiãu* ‘ter muito’, *puiãu* ‘ter pouco’, *ithu* ‘ter muito’, *kuna (h)ãty* ou *na=(h)ãty* e *kuna kamuny*. Ainda não está claro o status desta última, já que ainda não há dados suficientes para que se tenha uma análise conclusiva da construção *kuna kamuny*. Quando em contextos de posse estrita, todas essas formas apresentam uma estrutura sintática de verbos transitivos, requerendo os argumentos A e O. Todas elas, também, podem significar ‘existir’ (no caso de *awa*) ou ‘existir muito’ (para as demais formas). Adicionalmente às noções de posse e existência, *awa* também admite uma interpretação locativa.

Os resultados aqui apresentados corresponderam a análises parciais, inscritas em uma pesquisa mais ampla sobre a posse em Apurinã em comparação a outras línguas Aruák. Para os propósitos deste artigo, objetivou-se apenas apresentar panoramicamente as diferentes ocorrências relacionadas à expressão de posse na língua.

Referências

FACUNDES, Sidney da Silva. *Possession and Unpossession in Apurinã (Maipuran)*. In: LSA Parassession: Languages South of Rio Bravo. Nova Orleans. Conference Proceedings of LSA Parassession: Languages South of Rio Bravo, 1995.

_____. *The Language Of The Apurinã People Of Brazil (Maipure/Arawak)*. Nova York, Búfalo: Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo (Tese de Doutorado), 2000.

HAIMAN, John. *Iconic and Economic Motivation*. In: *Language*, Vol. 59, No. 4 (Dec., 1983), pp. 781-819. Linguistic Society of America, 1983. Disponível em: http://www.eva.mpg.de/lingua/conference/10-CompetingMotivations/pdf/Haiman_1983_Iconic_economic_motivation.pdf. Acesso em: 13 julho 2015.

HANSON, Rebecca. *A Grammar of Yine (Piro)*. Bundoora: La Trobe University, Australia, 2010.

HASPELMATH, Martin. *Alienable vs. inalienable possessive constructions*. In: *Syntactic Universals and Usage Frequency*. Leipzig School on Linguistic Diversity, March, 2008, pp. 1-14. Disponível em: http://www.eva.mpg.de/lingua/conference/08_springschool/pdf/course_materials/Haspelm ath_Possessives.pdf. Acesso em: 7 jun. 2015.

HEINE, Bernd. *Ways of explaining possession*. In: BARON, Irene; HERSLUND, Michael; SØRENSEN, Finn (eds.). *Dimensions of Possession*. Amsterdã, Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2001, pp. 311-328 (Typological Studies in Language, vol. 47).

NICHOLS, Johanna. *On alienable and inalienable possession*. In: Shipley, William. (ed.) In honor of Mary Haas. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, pp.475-521.

PAYNE, David L. *Classification of Maipuran (Arawakan) Languages Based on Shared Lexical Retentions*. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. *Handbook of Amazonian Languages*. [S.l.:s.n.]. 1991, p. 355-499. v. 3.

STASSEN, Leon. *Predicative Possession*. New York: Oxford University Press, 2009.

INFLUÊNCIA DO CONTATO CULTURAL NA DINÂMICA DO LÉXICO DA FAUNA EMPREGADO POR ÍNDIOS TEMBÉ DA REGIÃO DO GURUPÍ.

Eliene Rosa Chaves (UFPA)¹

Tabita Fernandes da Silva (UFPA)²

RESUMO: O presente estudo visa contribuir para o conhecimento da dinâmica do léxico de itens da fauna da língua Tembé registrada por MAX H. BOUDIN (1966). O estudo apresenta um levantamento do léxico da fauna encontrado nesse registro lexicográfico, publicado há 50 anos, em comparação com as atuais denominações empregadas por falantes nativos Tembé, da aldeia Teko-haw e tem como objetivo verificar a dinâmica desse léxico e seus resultados como perda e conservação desse léxico na atualidade. Tomamos como parâmetros nesta pesquisa obras ALKMIN e Tarallo (1987), BIDERMAN (2001), BIDERMAN (1996), RODRIGUES (2000) entre outros. A verificação desse léxico empregado pelos índios Tembé do Gurupí visa trazer mais contribuição para o conhecimento da dinâmica do léxico ao longo do tempo em contextos de intenso contato cultural como é a situação vivenciada pelos índios Tembé da referida região. O estudo vincula-se aos princípios teóricos da Linguística do Contato e da Lexicologia.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico Boudin; Fauna Tembé; Contato Cultural.

ABSTRACT: This study aims to contribute to the knowledge of the lexicon of the dynamics of the fauna of items Tembé language recorded by MAX H. BOUDIN (1966). The study presents lexicon of the fauna survey found that lexicographical record, published 50 years ago, compared with the current names used by native speakers Tembe, the Teko-haw village and aims to determine the dynamics of this lexicon and its results as loss and conservation of this lexicon today. We take as parameters in this research work ALKMIN and Tarallo (1987), BIDERMAN (2001), BIDERMAN (1996), RODRIGUES (2000) among others. The verification of this lexicon employed by Tembe Indian Gurupí aims to bring more contribution to the knowledge of the lexicon dynamics over time in intense cultural contact contexts as is the situation experienced by the Tembe Indians of that region. The study is linked to the theoretical principles of Linguistics Contact and Lexicology.

KEYWORDS: Lexicon Boudin; Fauna Tembé; Contacts Cultural.

INTRODUÇÃO

¹Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação Linguagens e Saberes na Amazônia – (PPLSA-UFPA).
E-mail: elienerosachaves@yahoo.com

² Título de Doutora pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta de Linguística na Universidade Federal do Pará. E-mail: tabita@ufpa.br

O contato entre povos não recente, a história remonta que é uma situação bastante notada entre os povos antigos. A história de contato entre o povo romano e os povos por eles conquistados é uma espécie de laboratório das possibilidades, tanto positivas quanto negativas, que o contato entre povos traz para as culturas e as línguas dos envolvidos. O legado romano transmitido aos neolatinos teve um alcance muito amplo, inclusive chegando até nós, o povo brasileiro.

O Brasil, por sua vez, também tem uma história bastante particular de contato envolvendo, principalmente, europeus, povos indígenas e africanos que se mesclaram e formaram o povo brasileiro, durante o período de colonização. Dentro dessa situação estão os povos indígenas em geral que, por meio do contato entre povos, emergiu como povo híbrido, uma situação que é constatada por diversos estudiosos linguistas, sociólogos e antropólogos conforme será visto neste capítulo.

As situações de contato entre povos viabilizam modificações e adaptações na língua e nas práticas culturais dos povos em contato e o léxico envolvido em tais práticas recebe impactos desse contato.

O Brasil é um país de múltiplas cores, múltiplas facetas, ou seja, de múltiplas culturas. Na Amazônia se encontra a maioria das línguas indígenas existentes. O panorama das línguas indígenas da Amazônia se caracteriza, hoje:

Pelo predomínio de três famílias linguísticas amplamente distribuídas no espaço geográfico: Aruák, a Karíb e a Tupi-Guaraní, [...]. Ao sul do rio Amazonas a família Tupi-Guaraní tem suas línguas distribuídas por todos os grandes afluentes. [...]. Entre o Xingu e o Tocantins, entretanto, há também um espaço Tupi-Guaraní mais setentrional, que pelo Xingu abaixo se aproxima do rio Amazonas e que, do baixo Tocantins se estende para leste até o Gurupí e mesmo o Pindaré no Maranhão (RODRIGUES, 2000, p.17).

Nesse panorama linguístico, encontram-se os Tembé, cultura transcendente dos Tenetehára. Houve grandes transformações na cultura indígena durante o contato interétnico, pois as línguas nativas sofreram retaliações e adaptações, os entrecruzamentos de etnias distintas contribuíram para a criação de culturas. Esse fator colaborou para mudanças na cultura indígena nos dias atuais.

Sabe-se que há resultados entre objetos distintos que entram em contato. Com os povos, suas culturas e línguas não são diferentes. É como afirmam Tarallo e Alkmin (1987, p.9): “Serão também os homens e suas culturas, suas línguas, sua sintaxe e sua fonologia afetados por fenômenos de contato, mistura, alquimia e mescla? É obvio que sim!”. Desse modo, as línguas em contato se manifestam na estrutura da língua, formando-a de acordo com o contexto de seus indivíduos em relação direta com sua cultura.

Essa base teórica fundamenta o modo como a língua recorta a realidade, mantendo uma estreita relação com a cultura e, por meio de determinados conceitos, embasa como se dá essa relação.

A partir do conhecimento do extralinguístico - contexto histórico e social - da aldeia Teko-haw situada no estado do Pará, cumpre observarmos como a língua recorta esse conhecimento. Isso inclui também verificar como se realiza a relação entre língua e cultura, especialmente por meio dos estudos do léxico, um dos sistemas que mais se aproxima da realidade extralinguística.

Para Biderman (2001, p. 179), “[...] qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades [...]”. O léxico comporta todo um acervo de unidades lexicais a que o falante de uma língua pode recorrer no momento de sua fala para expressar suas emoções e se comunicar.

Todo esse acervo lexical encontra-se na memória coletiva de uma sociedade, sendo passado de geração a geração. Logo, os itens lexicais das práticas tradicionais de um povo estão armazenados na memória coletiva desse grupo de falantes. Essas unidades lexicais também nos permitem compreender como eram organizados esses léxicos, bem como apreender o contexto social e cultural dos seus indivíduos.

Dessa forma, fica claro que o léxico de uma língua, portanto, expressa a configuração do mundo de uma dada comunidade de fala, haja vista que “é nele que uma

dada comunidade linguística vasa o seu conhecimento e reconhecimento do mundo” (VILELA, 1995, p. 78).

APRESENTAÇÃO, ANÁLISES E RESULTADOS DAS TABELAS DOS ITENS LÉXICAIS DE MAX H. BOUDIN (1966) EM COMPARAÇÃO COM ITENS LEXICAIS COLETADOS³ PELOS COLABORADORES⁴ DA ALDEIA TEKOHAW:

Prática Cultural - A caça;

Nesta seção apresentamos alguns elementos lexicais referentes à prática cultural da caça extraídas dos registros de Boudin (1966). Esses elementos lexicais foram usados nas entrevistas para fins comparativos com vistas a verificar se ainda são mantidos ou não na língua Tembé falada hoje na aldeia Teko-haw. A pesquisa revela que o nível de conhecimento e uso desse léxico ocorre em níveis variados, como segue:

- i) O léxico conhecido por todos os indivíduos entrevistados sem alterações;
- ii) O léxico conhecido por todos os indivíduos com alteração;
- iii) O léxico desconhecido de todos os indivíduos entrevistados.

A sequência de apresentação e análise dos dados do léxico segue a seguinte: a análise do léxico referente à prática da caça. Ao nos referirmos ao léxico conhecido com ou sem alterações/ estamos nos referindo a modificações que o item lexical tenha sofrido em sua estrutura como perda de material fônico, mórfico e outros, no entanto, essa pesquisa realizada não se trata de uma análise fonética propriamente dita, mas grafemática, ou seja, uma mudança verificada na pronúncia dos falantes e que precisam ser melhor estudadas no próprio campo da fonética, o que possibilita futuras pesquisas.

ANÁLISE DO LÉXICO DA PRÁTICA DA CAÇA

i. O léxico conhecido por todos os indivíduos entrevistados sem alterações

³ Algumas aparentes alterações tais como o acréscimo de certos prefixos não está sendo consideradas por nós como alterações, porque fazem parte da morfologia da língua Tembé o uso de prefixos relacionais, o que não significa alteração na forma lexical do elemento.

⁴ Não obstante esse fato, selecionamos indivíduos de três grupos etários por nós considerados como: a) o grupo de falantes mais idosos (colaboradores entre 65 a 85 anos); b) o grupo de falantes de faixa etária mediana (colaboradores entre 40 a 60 anos); c) o grupo dos falantes mais jovens (colaboradores entre 20 a 40 anos).

Na tabela a seguir apresentamos o léxico que diz respeito aos nomes de animais ou itens como partes do corpo desses animais ou afins registrados por Boudin e que ainda é conhecido e usado por todos os indivíduos na língua Tembé. Os itens estão dispostos em ordem alfabética

- a) Animais que se constituem presa no processo da caça ou itens como partes do corpo desses animais ou afins.

Foram encontrados 41 itens léxicos do conjunto de 77 registrados por Boudin.

Nº	ANO 1976 BOUDIN	ANO 2016 FALANTES TEMBÉ DA ALDEIA TEKO- HAW	LÉXICO SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS
01	A'i (p.17)	A'i	Preguiça (espécie de macaco).
02	'Ak (p.18)	l'ak	Chifre.
03	Akāng (p.19)	Akāng/ l'akāng	Cabeça.
04	Akuru (p.21)	Akuru	Espécie de pássaro.
05	Akuti (p.21)	Akuti	Cutia.
06	Azuru (p.47)	Aduru	Papagaio
07	Arapapa (p.34)	Arapapa	Espécie de papagayos; arapapá.
08	Arapuha (p.34)	Arapuha	Veado.
09	Arar ≈ Arara (p.34)	Arar	Tipos de arara
10	Mīykur (p.136)	Mīykur	Espécie de gambá Mucura, gambá.
11	Azawakak (p.45) Zawakak (p.303)	Dawakak	Lontra. Lontra.
12	Hôkô (p.64)	Hôkô	Socó (ave) espécie de socó.
13	Hupi'a (p.66) Ma'ê-rupi'a (p.123)	Hupi'a Ma'ê-rupi'a	Ovo.
14	Huwĩ (p.66)	Huwĩ / Huwĩ-kwêr / Huwĩ-kwêr	Sangue.
15	Inamu (p.73) Namu (p.173)	Inamu / Namu	Nambu (ave).
16	Wira-hu (p.292)	Wira-hu	Gavião

17	Ka'i (p.93)	Ka'i	Macaco em geral
18	Kãng'òk (p.96)	Ikãngwêr / Ukãng' òk / Do'òk Ikãngwêr	Tirar ossos
19	Karumê (p.98)	Karumê	Carumbé (esp. De jabuti c/manchas amarelas.
20	Ku-aku (p.105)	Deku-aku / Neku-aku	Chocar (aves e pássaros).
21	Tamanwa (p.238)	Tamanwa	Tamanduá geral.
22	Kwanu (p.111)	Kwanu	Porco espinho (coandu).
23	Kwati (p.112)	Kwati / Koati	Coati.
24	Ma'ê-pirêr (p.121)	I-pirêr / Ma'ê-pirêr	Couro, pele de animal.
25	Marakaza (p.127)	Marakada	Maracajá, gato do mato.
26	Pak (p.181)	Pak	Paca.
27	Pĩkahu(p.195)	Pĩkahu	Pomba.
28	Piku'i (p.196)	Piku'i	Rolinha.
29	Piru (p.201)	Piru	Perú.
30	Tapi'ir (p.240)	Tapi-ir / Tapi-ir ka'apôha	Anta.
31	Tapiti (p.241)	Tapiti	Coelho.
32	Tatu (p.244)	Tatu	Tatu.
33	Tazahu (p.247)	Tadahu	Queixada (porco do mato)
34	Tu'i (p.271)	Tu'i / Tu'i-ai	Periquito.
35	Tukan (p.271)	Tukan	Tucano.
36	Urumã (p.281)	Urumã	Pato
37	Zäkami (p.297)	Däkami	Jacamim (p.297)
38	Zakarê (p.297)	Dakarê	Jacaré.
39	Zaku (p.297)	Daku	Jacu (galináceas)
40	Zapu (p.301)	Dapu	Japu (esp. de pássaro)
41	Zawti (p.304)	Dawti	Jabuti.

ii. **O léxico conhecido por todos os indivíduos entrevistados com alguma alteração**

Nesta seção apresentamos o léxico que é conhecido pelos atuais falantes da língua tembé com alguma alteração. Consideramos alteração, tanto as modificações fônicas quanto as formas alternativas que foram apresentadas pelos atuais falantes do Tembê da aldeia Teko-haw.

- a) Todos os animais que se constituem presa no processo da caça ou itens como partes do corpo desses animais;

Nº	ANO 1976 BOUDIN	ANO 2016 FALANTES TEMBÉ DA ALDEIA TEKÓ- HAW	LÉXICO SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS
01	A'ĩ-a'ĩr (p.17) (vide: ra'ĩ-ra'ir) Ra'ĩ-ra'ĩr (p.221)	Mümiri / Taiha-i / Mĩmir / Haytĩ	Filhotes de. Prole, ninhada, filhotes.
02	Aka i-kĩwaw (p.18)	Ati / Ipy-pema'i / Kiwaw	Crista.
03	Apê (p.28) Zawti-apê	Ipê-lkué Imamuer / Dawtipêkwêr / Dawti pirêr	Casca do jabuti.
04	Mahâw (p.124)	Mahaw / Arapuhating	Esp. de veado branco.
05	Aĩnga-hu (p.42)	Pĩpĩ	Espécie de coruja.
06	Awara (p.41)	Awara / Hapoza	Raposa
07	Hawêr (p.56)	Hawêr / la'hôk	Pêlos
08	Haytĩ (p.57) Wĩra-miriraytĩ (p.292)	Haytĩ / Mĩmutĩ	Ninho.
09	Hĩy (p.63)	Hĩydaĩ / Hĩy / Tuhĩ	Nome de um pequeno papagaio curica.
10	Ta'ĩ (p.236)	Hĩydhwa-ĩ / Dênay / Tui pihum	Esp. de curica preta
11	Kamazyô (p.93)	Kamazyô / Kamaleão	Camaleão
12	Kara-kara (p.97)	Api-taw	Urubu, caracará.
13	Karara (p.97)	Kara-kara / karara / Dipumim	Mergulhão (pássaro)
14	Ma'ê-roo (p.123) Roo (p.230)	Roo-kwer / Ma'êrokwêr	Carne de animal. Carne.
15	Tzigan (p.276)	Cigana / Moiremaw	Cigana (esp. de pássaro).
16	Mizu'ĩ (p.136)	Miriri / Wiriri / Miriri ting	Andorinha
17	Péki (p.186) Pikĩ (p.195)	I-ta / Urumänäĩ	Paturi
18	Uru-zawar (p.281)	Dawara	Onça marajoara.
19	Zaku-pê-tĩng (p.297)	Daku-pi-hami	Esp. de jacu preto, vulgo

			cujubim.
20	Zanay (p.298) Zan-a'i (p.298)	Dĩpi-hay / Aruá / Adénay / Danaya	Jandaia.
21	Zapun (p.301)	Graúna / Wirauna / Dapĩ	Graúna.

Alguns desses itens léxicos apresentam alteração por apresentarem uma nova forma para expressar o conteúdo, diferente daquela que Boudin registrou. É o caso dos itens a seguir. Como se pode conferir na tabela acima há novos itens léxicos correspondentes a: filhote de (01); prole, ninhada, filhotes (01); crista (02); espécie de coruja (05); espécie de curica preta (10); urubu(12); andorinha (16); paturi (17) e graúna (21).

Sofreram alguma alteração, seja pela perda ou acréscimo de material fônico, seja pela junção de uma forma ao léxico já existente os seguintes itens correspondentes a: casco do jabuti (03); pelos (07); ninho (08); mergulhão (ave) (13); carne, carne de animal (14); onça marajoara (18); espécie de jacu preto (19); jandaia (20).

Verifica-se que, dos 77 itens lexicais levantados, 21 são conhecidos pelos falantes atuais com alguma alteração.

Observa-se que boa parte do léxico que foi registrado por Boudin na língua Tembé e que, de algum modo, está relacionado à prática da caça, ainda tem-se mantido. Contabilizando-se, temos um resultado de 41 (conhec. sem alteração) + 21 (conhec. Com alteração), ao todo 62 itens lexicais conhecidos por todos os indivíduos entrevistados de um total de 77 que foram registrados. Esse é um resultado que mostra o quanto da língua Tembé registrado à época de Boudin, há 50 anos, mais de 75%, ainda tem-se preservado na língua.

iii. O léxico desconhecido de todos os indivíduos entrevistados

Do conjunto lexical presente em Boudin há uma parte que é desconhecida de todos os falantes entrevistados.

- a) Animais que se constituem presa no processo da caça ou itens como partes do corpo desses animais;

Nº	ANO 1976 BOUDIN	ANO 2016 FALANTES TEMBÉ DA ALDEIA TEKOHAW	LÉXICO SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS
01	Témiar (p.254)		Presas.
02	Anäkä (p.26) Ma-ita (p.125) Parawa (p.183) Pêri (p.189)		Espécie de papagaio Esp. de papagaio. Esp. de papagaio. Esp. de papagaio de bico amarelo.
03	Atora (p.38)		Espécie de gambá
04	Amé'a (p.23)		Espécie de curica.
05	Kärä'u (p.97)		Esp. de socó.
06	Wĩra-paku (p.292)		Esp. de socó.
07	Tupĩ'a (p.272)		Ovo.
08	Uru (p.281)		Corcovado, esp. de nambuzinho
09	Inazê (p.73) Kôrô-kôrô (p.105) Urutaw-ran (p.282) Wäkäwä (p.284) Winazê (p.290) Zapukani (p.301) Zawatô (p.303) Zétapaw (p.340)		Gavião. Esp. De gavião. Gavião de penacho. Esp. de gavião. Gavião bobo. Gavião. Esp. de gavião pequeno, japacanim. Gavião tesouro (esp. de falcão)
10	Zupara (p.335) Zupati (p.335)		Esp. de macaco da noite. Esp. de macaco da noite
11	Wazay (p.286) Wĩra-raw (p.292)		Penagens, cocares, enfeites de penas. Penas, plumagens, penugens.
12	Maturya (p.129)		Cigana (esp. de pássaro)
13	Ta'wêr-a'i (p.245)		Paca.
14	Wara-pirãng (p.285)		Guará flamengo
15	Zapun-un (p.301)		Jacu preto.

Observa-se que o léxico desconhecido (15 itens) tem um índice bem mais baixo que o léxico conhecido (62 itens), o que aponta para o fato de que o léxico conhecido é

bem maior do que o desconhecido e de que a conservação tem sido maior que a perda lexical.

RESULTADOS DA ANÁLISE DOS ITENS LEXICAIS

Um olhar quantitativo ao léxico analisado mostra que, dos 77 itens lexicais registrados por Boudin referentes à prática cultural da caça, 62 são conhecidos ainda que parte destes, com alguma alteração, o que significa que mais de 75% do léxico ainda tem-se mantido em contrapartida nos resta 15 itens que desapareceram.

Ao verificar-se o que se mantém e o que não se tem mantido em termos de léxico na língua Tembé referente às práticas da caça é que há mais manutenção do que perda, o que não significa que a língua não esteja sofrendo perda. Não se pode esquecer, também, o fato de que na aldeia Teko-haw o uso do português tem-se tornado cada dia mais forte entre os falantes. Assim, num contexto de bilinguismo e de pressão por força do contato estabelecido, tal resultado é um indicador da forte resistência dos Tembé que, a despeito de toda a situação histórica ter sido desfavorável à manutenção da língua, ainda conta com boa parte do léxico preservado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta que tínhamos ao pensar em realizar esta pesquisa era a de verificar, termos mais gerais, a relação entre língua e cultura, implementando tal verificação por meio do estudo dessa prática cultural desenvolvidas na aldeia Teko-kaw habitada por índios Tembé, que tem como antepassados os Teneteháras.

No caso da aldeia Teko-haw é notório que a devastação ambiental, como derrubada de árvores, retirada ilegal de madeiras, invasão do território indígena perpetrado por madeireiros, fazendeiros e outros, bem como a abertura de estradas que facilitou o acesso a não indígenas e à entrada facilitada de elementos da cultura não indígena certamente tiveram impactos nas práticas culturais de subsistência em maior ou menor grau. A prática da caça, por exemplo, foi a que mais sofreu alterações com as modificações do ambiente natural. Como resultado também constatamos perda no léxico

referente a essa prática cultural. Embora afirmemos que há mais manutenção do que perda lexical, isso não significa que não houve perda. A perda de material lexical é um indicador da dinâmica da língua sujeita a influências várias enquanto que a manutenção lexical é um indicador de resistência e de que ainda precisamos investigar melhor o poder que a língua tem de resistir em ambientes desfavoráveis e mesmo hostis sua preservação.

A experiência de realizar esta pesquisa não simplesmente responde às questões que as motivaram, mas abre caminhos para outras investigações em relação à fonética, a sociolinguística e a fraseologia que, por meio desta pesquisa, puderam ser levantadas.

REFERÊNCIA

ALKMIN, Tânia & TARALLO, Fernando. *Falares crioulos: línguas em contato*. São Paulo: Ática, 1987.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *As Ciências do Léxico*. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pires de & ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia – 2 ed.* – Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2001, p. 13 – 22.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Léxico e Vocabulário Fundamental*. In: *ALFA: Revista de Lingüística*. v. 40. São Paulo: Ed. UNESP, 1996, p. 27-45.

BOUDIN, Max. H. *Dicionário do Tupi-Moderno*. (Dialeto Tembê-Tênêthár do Alto Rio Gurupí). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1966.

RODRIGUES, Aryon DalHgna. *Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. Loyola, São Paulo, 2000.

VILELA, Mário. *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina, 1995.

LÍNGUA KRAHÔ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO LEXICOGRAFICA

Francisca Martim Cavalcante (UFT) ¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é realizar um estudo sobre a necessidade de uma produção lexicográfica bilíngue Krahô/Português, considerando aspectos externos e internos atuantes no permanente conflito linguístico e cultural. A lexicografia é a ciência, técnica ou prática de elaborar dicionários e pode auxiliar na manutenção de uma língua, resgatando palavras já em desuso, auxiliando professores no ensino em sala de aula, acrescentando vocabulário e, principalmente, mantendo a história de determinada língua e seu povo. A fundamentação teórica que dá sustentação a nosso trabalho está voltada para os autores que realizaram pesquisas sobre a temática indígena, lexicográfica e intercultural bilíngue. A abordagem metodológica se pautou na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. O resultado de nossa pesquisa nos permite apontar para a urgência da produção de um dicionário bilíngue Krahô, dado o contato frequente entre indígenas e não indígenas, a necessidade de comunicação, o registro da língua, o uso didático desse material e uma fonte de pesquisa posterior para interessados na língua indígena Krahô.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Krahô; Lexicografia; Bilíngue.

ABSTRACT: The aim of this paper is to conduct a study on the need for a bilingual lexicographic Kraho/Portuguese production. It considers external and internal aspects. Also, It acts permanently in the linguistic and cultural conflict. The lexicography is the science, technique or practice to elaborate dictionaries and it can assist in the maintenance of a language, rescuing words already in disuse, assisting teachers on the teaching in the classroom, adding vocabulary and, primarily, keeping the story of a language and its people. The theoretical foundation that gives support to our work is based on the authors who carried out researches on the intercultural and bilingual lexicographic indigenous theme. The methodological approach if marked in qualitative research of ethnographical nature. The result of our research allows us to point to the urgency of the production of a Kraho bilingual dictionary, given the frequent contact between indigenous and non-indigenous, the need for communication, the registering of the language , the didactic use of this material and a source of further research to whoever is interested in the indigenous language Kraho.

KEYWORDS: Kraho Language; Lexicography; Bilingual.

1 – INTRODUÇÃO

No estado do Tocantins há cerca de oito povos indígenas. O povo Krahô habita uma reserva situada à margem direita do Rio Tocantins, entre os municípios de Itacajá e

¹ franciskavalcante@hotmail.com

Goiatins, no estado do Tocantins. Segundo dados do DISEI (2014), a população Krahô é de aproximadamente 2.799 habitantes distribuído em 29 aldeias, que integram as reservas indígenas desse povo que pertence ao tronco linguístico Macro – Jê, família linguística Jê, língua Timbira (Aryon Rodrigues, 1986:47).

Visando a manutenção da língua e da cultura indígena Krahô, esse artigo trata da importância de se produzir uma lexicografia que sirva também como registro da língua desse povo, além de fornecer aos professores e aos alunos indígenas mais um recurso didático e uma fonte de pesquisa a interessados.

Nesse sentido desenvolvemos nossa pesquisa de base etnográfica, tendo como inquietação os aspectos socioculturais e linguísticos que contribuirão para a revitalização da língua e da cultura krahô, voltada para um estudo dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua krahô.

A metodologia de nossa pesquisa teve início com levantamentos bibliográficos de autores que trabalham com essa temática e, por fim, realizamos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com observação participante. Foram utilizados procedimentos para levantamentos dos dados tais como: diário de campo e observações assistemáticas.

Inicialmente realizaremos uma breve abordagem acerca de lexicografia nos apoiando nas ideias de Krieger (2006), Isquierdo e Finatto (2010). Bem como trataremos uma apresentação sobre o povo indígena Krahô na qual trataremos da língua e da cultura desse povo.

No quarto tópico deste artigo apresentaremos uma proposta para produção de um dicionário indígena bilíngue Krahô-Português evidenciando sua urgência dado o contato e a necessidade de comunicação em segunda língua entre indígenas e não indígenas, uma vez que, a aldeia fica muito próxima à cidade.

Atentamos para o fato de que em uma população bilíngue a segunda língua pode se sobressair levando ao enfraquecimento e morte da língua materna. A cultura de um povo está relacionada ao aspecto social, aos rituais, cantos, mitos, outros aspectos relacionados às culturas de cada comunidade, e principalmente à língua.

2 – Lexicografia

Pode-se definir lexicografia como a ciência, técnica, prática ou mesmo arte de elaborar dicionários.

Em relação à sua antiguidade, a lexicografia é o domínio de maior tradição dentre as ciências do léxico. Tal tradição está diretamente relacionada à sua vertente aplicada, viés que justifica sua clássica concepção de ser arte, tomada no sentido grego, de técnica de fazer dicionários. Essa prática de ordenar alfabeticamente o conjunto de itens lexicais de um idioma e de agregar informações sobre seu conteúdo e uso, compondo obras de referência linguística, é uma atividade que vem de muitos séculos. Já existia nas culturas mais antigas do oriente, embora as primeiras obras tivessem particularidades organizacionais distintas dos dicionários atuais. (Krieger, 2006, p.164)

A lexicografia tem o poder de auxiliar na manutenção de uma língua, isso porque ao se concretizar, pode resgatar palavras já em desuso, auxiliar professores no ensino em sala de aula, acrescentar vocabulário e, principalmente, manter a história de determinada língua e seu povo. Isquerdo e Finatto afirmam que:

A Lexicografia, prática ou teórica, tem mostrado como a dicionarização das línguas contribui para a descrição de seus vocabulários e de suas gramáticas, além de ter situado a cultura dicionarística como um dos elementos mais emblemático das culturas letradas [...] o dicionário de um país ou de uma comunidade cultural é bem mais que um *dictionarium*, uma coleção de ditos, uma lista ou um “armário de palavras”: o dicionário é identificado como um patrimônio cultural. (ISQUERDO; FINATTO, 2010, p.12)

De acordo com Bevilacqua e Finatto (2006), o dicionário é também um tipo de propósito ou de registro de todo o patrimônio sociocultural configurado pela língua, de modo que oferece bem mais do que respostas simples para dúvidas de grafia ou de regência verbal.

3 – O povo Krahô

O povo indígena Krahô habita uma reserva situada à margem direita do Rio Tocantins, entre os municípios de Itacajá e Goiatins, no atual estado do Tocantins. Segundo dados do DISEI (2014), a população Krahô é de aproximadamente 2.799 habitantes distribuído em 29 aldeias, que integram as reservas indígenas desse povo.

Os Krahô falam uma língua de mesmo nome. De acordo com classificação de Rodrigues (1986), esses povos pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família linguística Jê, língua Timbira. A língua Krahô é composta por 29 grafemas, sendo 13 consoantes (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x), 16 vogais, sendo 10 orais (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ÿ) e seis nasais (ã, ã, ĩ, õ, ũ, ÿ).

Devido ao processo de contato com a sociedade não indígena, à proximidade de sua aldeia à cidade e ao número significativo de casamentos mistos, nas aldeias Krahô o português tem sido dominante.

A sociedade indígena Krahô é considerada bilíngue por fazer uso tanto da língua materna quanto da língua portuguesa e isso decorre da necessidade imediata de comunicação com o não indígena quando se procura o supermercado ou o posto de saúde, por exemplo. Por isso, segundo Albuquerque (2012) o povo indígena tem que se “adequar” e adotar a língua da sociedade envolvente e ao mesmo tempo lutar para que sua língua materna não morra de fato.

Os povos Krahô possuem uma diversidade cultural muito rica, pois, ainda praticam a pintura, os rituais e pratos típicos, enquanto outros povos têm sofrido um processo de perda desses aspectos e lutam pela revitalização de sua cultura, os Krahô ainda permanecem com sua cultura viva, ou seja, visíveis nas festividades, como: a festa da batata, corrida da tora, hotxuà, entre outras. A atividade relacionada à roça também ainda é predominante na cultura desse povo. Rodrigues (1986) diz:

Os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se de nós por falarem diferentes línguas (RODRIGUES, 1986, p. 17)

Os Krahô, ao longo do contato com a sociedade não indígena, ainda mantêm sua língua, cultura e seus saberes tradicionais. Segundo Melatti (1978, p.37), antigamente era costume para os homens andarem nus dentro da aldeia, ou com um pano quadrado dependurado ao redor da cintura com o auxílio de um cinto de couro ou palha de buriti, de modo a cobrir-lhes a parte íntima. Já as mulheres, de acordo o referido autor, usavam constantemente um pano em torno da cintura, que passa sobre si mesmo e que as cobre até o joelho.

Atualmente os homens fazem uso de shorts e costumam ficar sem camisa, já as mulheres continuam usando um tecido ao redor da cintura, como se fosse uma saia. A maioria das mulheres ficam com os seios à mostra. Os krahô, homens e mulheres, continuam a usar suas pinturas corporais feitas com urucus ou jenipapo.

Esse povo sobrevive da produção de mandioca, milho, arroz, feijão, inhame, batata, dentre outros, plantam, ainda, urucu, cabaça e algodão. Alguns criam porcos, galinhas e também utilizam a caça e a pesca para completar a alimentação. “A pesca, que já foi uma importante fonte de alimentos para os Krahô, tem declinado progressivamente com o passar dos anos, devido ao impacto ambientais nos rios da reserva” (ALBUQUERQUE, 149). As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos e estas acontecem geralmente no período da seca. Entretanto, essa prática tem sido menos frequente devido à escassez de animais.

4 – Produção lexicográfica bilíngue Krahô – uma proposta

Neste tópico discutiremos a urgência da construção de um dicionário bilíngue Krahô no qual tenha como L1 a língua Krahô e português como L2. Estamos considerando o quanto um dicionário poderá contribuir de forma significativa para a expansão de vocabulário desse povo, fornecer uma fonte de pesquisa aos interessados, registrar os lexemas da língua materna e a relação com o português além de facilitar o trabalho dos professores que lecionam na escola 19 de Abril da aldeia Manoel Alves Pequeno.

Segundo nossas pesquisas podemos afirmar que ainda são escassos os trabalhos específicos voltados para o léxico, principalmente quando se trabalha com língua

indígena. Trata-se de um trabalho importante e amplo e que, por isso, exige ser feito em várias etapas, de modo que, possa contemplar os aspectos linguísticos para que seja vislumbrado.

Partindo desses pressupostos, nossa pesquisa pretende uma escola indígena que esteja realmente contextualizada na recuperação de sua língua, na reafirmação de sua identidade étnica e no estudo e valorização da sua cultura.

Sob este contexto, nosso trabalho se volta para a manutenção e revitalização da língua materna Krahô. Acreditamos que para isso é necessário um amplo levantamento dos lexemas dessa língua e estudos voltados para a ciência do léxico, além de promover o uso de um dicionário na escola indígena Krahô, a fim de que seja garantido o ensino na/da língua materna desse povo.

A organização de um dicionário bilíngue Krahô/Português deve ampliar os estudos sobre essa língua, procurando não apenas registrar, traduzir e classificar cada lexema, mas, sempre que possível exemplificar o uso de cada um. Uma produção lexicográfica bilíngue dessa comunidade poderá ser instrumento pedagógico valioso para os alunos da escola Krahô, que poderão fazer uso desse trabalho, familiarizando-se com a fórmula dos dicionários, e, principalmente, tendo oportunidade de corrigir, acrescentar ou suprimir informações, que acharem pertinentes.

Um trabalho desse cunho poderá servir também para linguistas interessados na língua Krahô, para uso em futuros estudos de comparação, para reconstrução e conhecimento da evolução de línguas da mesma família linguística. Além disso, poderá ser útil a funcionários da FUNAI e FUNASA que trabalham com esse povo e poderão ter maior conhecimento da língua a partir do mesmo.

A extinção da língua de um povo ocorre, principalmente, devido à atuação conjunta dos motivos políticos, econômicos e ideológicos, que apesar da resistência dos povos indígenas atinge o cerne da língua e da cultura indígena.

Na aldeia Manoel Alves Pequeno a maioria dos professores são indígenas contando apenas com três professores não indígenas. O material didático utilizado na escola da aldeia é o oferecido pela Secretaria de Educação (SEDUC), porém, há também o material produzido através do Programa do Observatório da Educação

Indígena/CAPES/INEP/UFT, coordenado pelo professor Dr. Francisco Ediviges Albuquerque.

Esse material é produzido em língua materna e em português como forma de contribuição para a manutenção da língua e da cultura do povo Krahô, uma vez que, será utilizado principalmente pelas crianças e jovens das aldeias desse povo que certamente repassarão esse saber para as gerações futuras.

Para Albuquerque (2009), todos os povos indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização, formação de pessoas, com histórias, saberes e, na maioria das situações línguas próprias, mobilizando dessa forma, agentes para fins educacionais.

Dessa forma, de acordo com Albuquerque (2012), entende-se o quanto é importante que se tenha registro das línguas indígenas do país, dado que, o crescente e repetitivo número de empréstimos pode levar ao enfraquecimento de uma língua da cultura de um povo. Consoante Abreu (2012), a língua é o principal elemento cultural que comprova a identidade de um povo e é capaz de representar tudo o que a cultura possui.

Segundo Câmara Júnior (1979), a língua é a demonstração em miniatura de toda a cultura de um povo e, o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena coopera terminantemente para a solução de problemas educacionais, já que a língua é o caminho que nos permite ter acesso a todo o universo cultural de uma sociedade.

Krieger (2010), em seu artigo *Lexicologia, Lexicografia e Terminologia: Impactos necessários*, afirma que “o léxico, nas suas diferentes dimensões, está intimamente relacionado a questões de educação e cultura”. No mesmo texto afirma, ainda, que não há sistema linguístico sem o léxico, e, conseqüentemente não há possibilidade de vida em sociedade e tampouco de desenvolvimento humano.

Diante do exposto, a produção de um dicionário escolar bilíngue Krahô/Português servirá não só como um registro da língua do povo Krahô, mas, também como um objeto verdadeiramente didático contribuindo para uma aprendizagem efetiva do vocabulário e conseqüentemente para a manutenção da língua materna.

5 – Considerações Finais

Esse artigo expõe a necessidade da organização do dicionário escolar bilíngue Krahô, que poderá ser utilizado como registro dos lexemas da língua desse povo além de contribuir como material didático para ser utilizado nas escolas indígenas. Cremos que será um instrumento pedagógico valioso para os alunos da escola Krahô, pois, até o presente momento não há ainda nenhum trabalho lexicográfico desse povo.

Diferentemente da língua portuguesa, a palavra indígena que cai em desuso não é substituída por um sinônimo, mas, por um lexema que geralmente é pertencente à segunda língua, fazendo então com que se transforme em um empréstimo.

Para que a eliminação de uma língua não aconteça, e isso vem ocorrendo nos últimos anos com frequência (BRAGGIO, 2003), faz-se necessário um estudo que vise ações voltadas para uma educação escolar indígena, que considere a vida cultural e respeite sua língua materna.

As línguas indígenas são geralmente consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora das aldeias (RODRIGUES 1988, p.106). Desse modo deve haver o uso de materiais em língua materna nas salas de aula dos povos indígenas visando o incentivo pelo gosto à língua materna para que a mesma não ceda espaço a um uso majoritário da segunda língua.

De acordo com Mesquita (2009), “a perda de uma língua é equivalente à “morte” de um povo, tendo em vista que todo o universo representativo de uma cultura singular deixa de existir, levando assim suas particularidades”.

Ainda não há um dicionário de língua Krahô e esse trabalho se torna ainda mais urgente quando pensamos em seu potencial didático no ensino de língua materna. Trata-se da produção de um produto de informação sobre os aspectos da língua que responderá à necessidade de consulta da sociedade indígena Krahô favorecendo a consciência sobre a complexidade de sua língua.

Não havendo como contestar a relação entre o léxico e a cultura o resultado dessa pesquisa oferecerá, além dos pontos acima mencionados, um objeto de interação, sobretudo cultural, entre a sociedade não indígena e o povo Krahô, pois, segundo Albuquerque (2011), a leitura e a escrita são produtos da cultura.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Cadernos de Educação Escolar Indígena – Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé*. UNEMAT. v.6, n.1, 2008.
- _____. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolingüística*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1999.
- _____. (Org.). *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- _____. (Org.) *Dicionário Escolar Apinayé*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges, ALMEIDA, Severina Alves de. *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: Ed. América, 2012.
- BEVILACQUA, C. R., FINATTO, M. J. B. *Lexicografia e Terminografia: Alguns contrapontos fundamentais*. São Paulo: Alfa, 2006.
- BIDARRA, Jorge (Org.). *Pesquisas sobre léxico: reflexões teóricas e aplicação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- BRAGGIO, S. L. B. *Situação Sociolingüística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais*. *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia: UFG, (a), V.1, n. 1, p.1-76, jan./dez., 1992 a.
- BRAGGIO, S. L. B. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção: documentação, tipologias sociolingüísticas, e educação escolar*. Atas do II Encontro Nacional da GELCO. Brasília: UNB, 2003.
- BRITO, S. H. A. de. *Educação e Diversidade em questão: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70*. In: CAETANO, C. V.; BRITO, S. A. de (Orgs). *Educação e diversidade cultural*. Campo Grande: UNIDERP, 2004.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. O. (Org). *O Léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. 2006. p. 219-234.
- FINATTO, M. J. B. Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva linguística. In: ISQUERDO, N. A & GIL, C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- HAENSCH, G.; WOLF, L.; STEFAN Y WERNER, R. *La Lexicografia*. Madrid: Gredos, 1982.
- ISUERDO, A. N., FINATTO, M. J. B. (Org.) *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. _ v IV. Campo Grande, Ms Ed. UFMS; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.
- KRIEGER, M.G. *Lexicologia, Lexicografia, Terminologia: impactos necessários*. In: *Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. _ v IV. Campo Grande, Ms Ed. UFMS; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. P. 161-175.
- _____. In: Seabra, Maria Candida T. C. de (Org.) “O léxico em estudo”. Belo Horizonte, MG: 2006, p. 158-171.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. *Padrões Sociolingüísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Título original: Sociolinguistic Patterns.
- MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.
- MESQUITA, Rodrigo. *Empréstimos Lingüísticos do Português em Xerente Akwe*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC/SEF, Brasília, 1998.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “ Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. In *Cadernos de Educação Básica, Série Institucional*. V 2, 1993.

RODRIGUES, Aryon D. : As línguas indígenas e a Constituinte. In Orlandi, Eni: *Política Linguística na América Latina*, p.105-109. Pontes Editora. Campinas. 1988

WELKER, Herbert A. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DA LÍNGUA (JÊ) KRAHÔ

Francisco Edviges Albuquerque (UFT)¹

RESUMO: Nossa pesquisa tem como objetivo analisar os aspectos fonéticos e fonológicos da língua Krahô, pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê, falada por aproximadamente por 3.265 indígenas, distribuídos em 29 aldeias, localizadas entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no Estado do Tocantins. Fundamentando-se nas bases teóricas da fonologia moderna, a pesquisa considera que os fatos não linguísticos possam também contribuir para uma descrição mais sólida dos aspectos fonológicos Krahô. Assim, os dados de nossa pesquisa confirmam que o alfabeto da língua Krahô é constituído de 29 letras, sendo 16 vogais: a, ã, à, e, ê, i, ĩ, o, ô, õ, u, ũ, y, ÿ, ÿ. e 13 consoantes: c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x. Rodrigues (1993) observou que, para as línguas indígenas brasileiras, descrições linguísticas completas e detalhadas são muito raras, devido à falta de interesse para o estudo das culturas e línguas indígenas, contrastando claramente com a diversidade linguística e cultural encontrada no Brasil. Ainda segundo o autor (1986), há 180 línguas indígenas faladas no Brasil. Essas línguas diferem entre si e se distinguem das línguas europeias e das demais línguas do mundo, no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons fonologicamente, bem como nas regras morfológicas, sintáticas e semânticas. Portanto nossos dados revelam os resultados de uma pesquisa realizada na aldeia Manoel Alves pequeno, pautada em fatos que se aproximem ao máximo das interações no dia-a-dia Krahô. Para isso, buscamos preencher lacunas existentes nessa área dos estudos linguísticos, com intuito de a pesquisa desenvolver uma análise baseada na observação da língua indígena em situação de uso, fundamentando-se numa análise dos aspectos fonético-fonológico, sócio-histórico e cultural inerentes à fala Krahô.

PALVRAS-CHAVE: Língua Krahô; Educação Escolar Indígena; Fonética e Fonologia.

ABSTRACT: The objective of our research is to analyze the phonetic and phonological aspects of the Krahô language, of the Macro-Jê language stock and Jê language family, and is spoken by approximately 3,265 indigenous people distributed in 29 villages located between Goiatins and Itacajá in Tocantins, Brazil. Based upon the theoretical foundations of modern phonology, the study takes into account non-linguistic factors which contribute to a more solid description of the phonological features of Krahô. As such, the data resulting from our study confirm that the alphabet of the Krahô language is composed of 29 letters, 16 of which are vowels: /a, ã, à, e, ê, i, ĩ, o, ô, õ, u, ũ, y, ÿ, ÿ/; and 13 consonants: /c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x/. Rodrigues (1993) observed that complete and detailed linguistic descriptions of Brazilian indigenous languages are rare, due to the lack of interest in the study of indigenous languages and cultures, contrasting with the linguistic and cultural diversity found in Brazil. According to Rodrigues (1986), there are 180 indigenous languages spoken in Brazil, which differ from one another and are distinct

¹ Professor Associado I da UFT - Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. Coordenador do LALI/UFT – Laboratório de Línguas Indígenas e do NEPPI/UFT – Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas. E-mail: fedviges@uol.com.br

from European and other world languages in the conjunction of sounds utilized and the rules by which these sounds are combined phonologically, as well as in the morphological, syntactic, and semantic rules which govern their linguistic systems. Therefore, our data reveal the results of a study done in the Krahô village Manoel Alves Pequeno, grounded in facts that approximate the daily interactions of the Krahô people. We seek to fill the existing gap in this area of study, with the intention of developing an analysis based on the observation of the indigenous language in its context of use, founded upon phonetic, phonological, sociohistoric, and cultural aspects inherent in Krahô.

KEYWORDS: Krahô language; Indigenous Education; Phonetics and Phonology.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar os **Aspectos Fonéticos e Fonológicos da língua (jê) Krahô**, pertencente ao Tronco Macro-Jê, falada por aproximadamente por 3.265 indígenas, distribuídos em 29 aldeias, localizadas entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no Estado do Tocantins. Fundamentando-se nas bases teóricas da fonologia moderna, constitui uma abordagem que considera os fatos não linguísticos que possam contribuir para uma descrição mais sólida dos aspectos fonológicos da língua desse povo.

Rodrigues (1993, 1988.) observou que, para as línguas indígenas brasileiras, descrições linguísticas completas e detalhadas são muito raras, devido à falta de interesse para o estudo das culturas e línguas indígenas, contrastando claramente com a diversidade linguística e cultural encontrada no Brasil. Ainda segundo o autor (1986), há 180 línguas indígenas faladas no Brasil. Essas línguas diferem entre si e se distinguem das línguas europeias e das demais línguas do mundo, no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons fonologicamente, bem como nas regras morfológicas, sintáticas e semânticas.

Faz parte do resultado de uma pesquisa que realizamos nas Aldeia Manoel Alves Pequeno e está pautada em dados que se aproximam ao máximo das interações no dia-a-dia do povo Krahô, para isso, buscamos preencher lacunas existentes nessa área dos estudos lingüísticos, tendo como meta desenvolver uma análise baseada na observação da língua em situação de uso, mediante uma proposta de revisão ortográfica dessa língua indígena, fundamentando-se em uma análise dos aspectos de natureza fonético-fonológico, sócio-histórico e cultural que inerentes à fala desse povo.

Fonética e Fonologia Krahô

O Fonema é a realidade sonora da língua; ao passo que a letra é a representação gráfica do fonema, Albuquerque (2011). De modo geral, não há uma perfeita correspondência entre as letras usadas na escrita e os fonemas que elas representam. A língua Krahô apresenta também essas incoerências, segundo podemos observar a seguir:

Uma letra pode representar fonemas diferentes. É o que acontece com o “j” e “x” que em ambiente intervocálico ou em meio de frases passa para “h” em palavras como: **japrôr - haprôr** (comprar), **xũmre - hũmre** (macho).

Alfabeto Krahô:

O alfabeto da língua Krahô é constituído de 29 letras, sendo 16 vogais e 13 consoantes.

Vogais Krahô:

Maiúsculas: A, Ã, À, E, Ê, Ê, I, Î, O, Ô, Õ, U, Û, Y, Ý, Ý.

Minúsculas: a, ã, à, e, ê, ê, i, î, o, ô, õ, u, ù, y, ý, ý.

Consoantes Krahô:

Maiúsculas: C, G, H, J, K, M, N, P, Q, R, T, W, X

Minúsculas: c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x.

Como as letras da escrita ortográfica não representam fielmente os fonemas, segundo Albuquerque (2011, 2007), houve a necessidade de criar símbolos convencionais, que possibilitassem uma representação aproximada dos fonemas que constituem as palavras das línguas. Esses símbolos formam o alfabeto fonético, que é utilizado na transcrição fonético-fonológica dos sons das línguas.

Classificação dos fonemas Krahô

Em Krahô os fonemas são classificados em **vogais, consoantes e glides**.

Vogais:

As vogais são fonemas produzidos pela passagem da corrente de ar vibrante, vinda dos pulmões, que passam livremente pela boca, sem interrupção na linha central, não havendo, portanto, obstrução ou fricção no trato vocal. A vibração da corrente de ar é

obtida pela vibração das cordas vocais, o que faz de todas as vogais **fonemas sonoros**. Desta forma, levamos em consideração os seguintes aspectos: a posição da língua em relação à altura, a posição da língua em termos **anterior/posterior**, **arredondamento ou não dos lábios**. Assim temos:

a) Pela modificação em relação ao véu palatino:

Vogais orais: a corrente de ar vibrante passa livremente pela cavidade bucal. São dez (10) as vogais orais na língua Krahô: /a/, /ɒ/, /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, /ɤ/, /i/, /ĩ/, /u/.

Vogais nasais: na produção de vogal nasal, há o abaixamento do véu palatino, e parte do fluxo da corrente de ar penetrará na cavidade nasal, sendo expelida pelas narinas, produzindo, desta forma, uma qualidade nasalizada, utilizando um "til" acima de segmento vocálico para marcar a nasalidade. Em Krahô existem seis (6) vogais nasais: /ã/, /ẽ/, /õ/, /ĩ/, /ĩ̃/, /ũ/.

b) Pela região do véu palatino onde ocorre a maior elevação da língua:

Vogais anteriores: /i/, /ĩ/, /e/, /ẽ/, /ɛ/ são produzidas com os lábios estendidos.

Vogais centrais: /a/, /ã/ produzidas com os lábios abertos.

Vogais centrais não-arredondadas: /ɨ/, /ĩ̃/ produzidas com os lábios estendidos.

Posteriores-arredondados: /o/, /ɔ/, /õ/, /u/, /ũ/ produzidas com arredondamento dos lábios.

Vogais posteriores não-arredondadas: /ɒ/ e /ɤ/ produzidas com os lábios estendidos.

c) Pela altura da língua na articulação dos segmentos vocálicos:

Vogais altas: /i/, /ĩ/, /u/, /ũ/, /ɨ/, /ĩ̃/ ocorrem com a máxima elevação da língua em direção ao véu palatino.

Vogais médias-altas: /e/, /o/, /ɤ/, /ẽ/, /õ/, ocorrem com a elevação média da língua.

Vogais médias-baixas: /ɛ/, /ɔ/, /ɒ/, ocorrem com a elevação média da língua

Vogais baixas: /a/, /ã/, ocorrem com a elevação mínima da língua, ficando quase em posição de repouso.

Exemplos de vogais nasais Krahô

De acordo com os dados analisados, durante esses anos de trabalhos de pesquisa junto ao povo Krahô, concluímos que, na língua desse povo, há vogais puramente nasais (sem condicionamento ambiental, isto é, sem proximidade de qualquer segmento nasal) e

há vogais que são nasalizadas, por estarem em ambiente contíguo a outros segmentos nasais, conforme ilustraremos a seguir:

Vogais puramente nasais

pĩ	[pĩ]	“árvore”
cupẽ	[kupẽ]	“não-indígena”
rõhti	[rõʔti]	“tucano”
mããti	[mã:ti]	“ema”

Vogais nasalizadas pelo ambiente contíguo

prãm	[prãm]	“querer”
Kẽn	[kʰẽn]	“miçanga”
hãmũ mrõ	[hãmũ mrõ]	“merguhar”
Cũmtũm	[kũmtũm]	“cutia”
Amjĩ	[amjĩ]	“a mim”

Contudo, observamos também que a nasalização da vogal que vem antes de um fonema nasal, na mesma sílaba, não é obrigatória. O mesmo não se dá com a vogal que segue um segmento nasal, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Vogal antecedendo segmento nasal

caprãre	[kaprãre]	“tartaruginha”
amjĩ	[amjĩ]	“a mim”
cuprõn	[Kuprõn]	“juntar”
ajpẽn	[ajpẽn]	“igual”
cũmtũm	[kũmtũm]	“capivara”

Vogal sucedendo segmento nasal

ramã	[ramã]	“já”
hanẽ	[hanẽ]	“assim”
cumã	[kumã]	“existe”
amjĩ	[amjĩ]	“ a mim”
mõ	[mõ]	“caminhar”

Consoantes

Os segmentos consonantais são fonemas em cuja produção a corrente de ar vinda dos pulmões enfrenta obstáculos ao passar pela cavidade bucal. Esses obstáculos podem ser totais ou parciais, dependendo da posição da língua e dos lábios (ALBUQUERQUE, 2011).

Para classificação das consoantes em Krahõ, levamos em consideração os seguintes critérios:

a) Modo de Articulação:

Com base na natureza da estrutura, classificamos os segmentos consonantais, em Krahõ, quanto ao modo de articulação.

Nesse critério, é verificado se o obstáculo encontrado pela corrente de ar, ao passar pela cavidade bucal, é total ou parcial. Se for total, a consoante será **oclusiva** (de oclusão ou fechamento), porém se for parcial, a consoante será **fricativa**. Será **fricativa** (quando ocorre uma fricção da passagem de ar pela cavidade bucal).

Oclusivas: os articuladores produzem uma completa abstrução da passagem da corrente de ar através da cavidade bucal. O véu palatino encontra-se levantado, e o ar que vem dos pulmões passa para cavidade oral. As consoantes oclusivas do Krahõ: /p/, /t/, /k/, /kʰ/, /h/.

Exemplos: **pacti** (escorpião), **tep** (peixe), **cahãj** (mulher), **kôpo** (lança),

Fricativas: os articuladores se aproximam, produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar. A aproximação dos articuladores não chega a causar uma obstrução total, mas parcial, ocasionando uma fricção. Em Krahõ ocorre apenas uma fricativa, como em /w/: **wewere** (borboleta), **wej** (velho/avô).

Laterais: ocorre quando o ar escapa pelos lados da cavidade bucal. A língua Krahõ não possui consoantes laterais.

Vibrantes: ocorre quando o ar passa, provocando uma vibração da língua: /r/, a língua Krahô possui apenas a vibrante simples ou flepe

Exemplos: rop (cachorro) crow (buriti)

Nasais: para realização das nasais, os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca. O véu palatino encontra-se abaixado, e o ar que vem dos pulmões direciona-se para as cavidades nasal e oral. As nasais são consoantes idênticas às oclusivas, diferenciando-se pelo abaixamento do véu palatino para a realização das nasais. As consoantes nasais do Krahô são: /m/, /n/, /ŋ/.

Exemplos: **mããti** (ema), **nõ** (deitar), **cagã** (cobra).

b) Ponto de Articulação:

Esse critério é baseado no ponto da cavidade bucal onde se localiza o obstáculo da passagem da corrente de ar.

Partindo desse critério, as consoantes são classificadas em : **bilabiais**(contato dos lábios inferiores com os superiores), **labiodentais** (os lábios inferiores encostam nos dentes incisivos superiores), **linguodentais**(a língua toca os dentes incisivos superiores), **alveolares**(a língua toca os alvéolos, próximo dos dentes incisivos superiores), **palatais**(o dorso da língua toca o palato duro, ou véu palatino), **velares**(a parte superior da língua encosta no palato mole ou véu palatino).

A seguir, apresentamos os lugares de articulação que são relevantes para a descrição das consoantes Krahô.

Bilabiais: ocorrem através do contato dos lábios inferiores com os superiores: /p/, /m/.

Exemplos: prykàc (gado), **pàtre** (mambira), **mããti** (ema), **mrõ** (mergulho).

Labiodentais: ocorre quando os lábios inferiores enconstam nos dentes incisivos superiores: /w/.

Fonema/w/, na língua Krahô, é representado graficamente pelo grafema <w>, que também serve de grafia para o glide [w]. Assim, temos nesta língua as situações ilustradas no quadro abaixo:

Labiodentais /w/ e /v/

Escrita

Transcrição fonética

wewere “borboleta”	[vɛvɛɛ]
wej	[vɛj]
Wetrêr “nome próprio”	[vetrer]

Nos dados atuais, a realização como **[w]** constitui um glide no estágio atual da língua Krahô.

O Fonema **/w/** é uma aproximante que se realiza como [w]; ocorre em encontros vocálicos, precedendo ou sucedendo por vogal:

wakõ	[wakõ]	“quati”
crow	[krɔw]	“buriti”
wa xwa	[wa tʃwa]	“eu tomo banho”

Exemplos: **wa**(dente), **wewere**(borboleta), **wakõ** (quati)

Linguodentais: ocorrerem quando a língua toca os dentes incisivos superiores: /t/, /n/.

Exemplos: **tep** (peixe), **tutre** (rolinha), **tôn**(tatu), **nõ** (deitar), **nē** (não), nare (não).

Alveolares: ocorrem quando a língua toca os alvéolos próximos aos dentes incisivos superiores: /r/.

Exemplos: rop (cachorro), rõhti(tucano) , crow (buriti).

Nasal velar: ocorre quando o dorso da língua toca o palato duro ou véu palatino: /ŋ/.

Exemplos: **cagã** (cobra), **gõr** (deitar/dormir).

Velares: ocorrem quando a parte superior da língua encosta no palato mole ou véu palatino /k/, / kʰ/, /ŋ/.

Exemplos: cupyt (guariba), quêtti (tio), **kàjre** (machadinho), cagã (cobra).

Glotal: os músculos da glote comportam-se como articuladores. Na língua Krahô, existem duas velares: uma oclusiva: ihkà (pele), rõhti (tucano) e uma fricativa: cahãj (mulher), hũmre(homem); em pahhi (homem) existem as duas glotais.

Africada : na produção inicial de uma africada, os articuladores produzem uma completa obstrução na passagem da corrente de ar pela cavidade oral e o véu palatino encontra-se levantado. Já na fase final dessa obstrução ocorre, assim, uma fricção decorrente da passagem central da corrente de ar. Desta forma, a oclusiva e a fricativa

que formam a consoante africada devem ter o mesmo lugar de articulação. Em Krahô ocorre apenas uma consoante africada: **x / tʃ /**.

Exemplos: **xoore** (raposa), **xêpre** (morcego), **xàj** (pica-pau), **xwacô** (espécie de peixe), **xwakre** (cárie dentária).

Tepe ou vibrante simples: o articulador ativo toca rapidamente no articulador passivo, ocorrendo uma rápida obstrução da passagem da corrente de ar através da cavidade bucal. O tepe ocorre em Krahô: **r / r /**.

Exemplos: **rop** (cachorro), **rôr pâr** (pé de coco), **crow** (biriti), **py pâr**(pé de urucum)

c) Papel das cordas vocais: para esse critério, levamos em consideração a ocorrência ou não da vibração das cordas vocais(Albuquerque,2011). Se as cordas vocais vibram com a passagem de ar, que vem dos pulmões, temos um som vozeado (sonoro); caso as cordas vocais não vibrem, temos um som desvozeado (surdo). Em Krahô as consoantes surdos e sonoros são:

a. Surdos: / p /, / t /, / k /, / k^h / tʃ /.

b. Sonoros: / m /, / n /, / ŋ /, / r /, / g /, / ʔ /, / h /, / j /, / w /.

Quadro fonêmico das consoantes Krahô

	Bilabial	Labiodenta	Alveola	Alveopalat	Palatal	Velar	Glotal
		l	r	al			
Oclusivas	p		t			k g	ʔ
Aspirada						k ^h	
Africadas				tʃ			
Fricativas							h
Nasais	m		n			ŋ	
Vibrante			r				
Aproximantes		w		j			

Quando as consoantes / **c, k, t, p, r, m, n**/ ocorrem em final de palavra, em posição pós-vocálica, pode observar-se também o fenômeno do eco-vocálico, conforme os exemplos abaixo:

kràc	[k ^h rak]	“nome próprio”
kàjre	{ k ^h ljre}	“machadinha”
pỳp	[pɾp]	“puraquê”
nõ	[nõ]	“deitar”
prãm	[prãm]	“querer”
tôn	[ton]	“tatu”

Glides

Os glides são fonemas produzidos de forma semelhante às vogais altas /**e**/ e /**u**/, mas diferentes por não assumirem o papel de núcleo da sílaba. Daí serem interpretados como vogais assilábicas. Na escrita Krahô são representados pelas letras “**j**” e “**w**”.

Exemplos: **xàj** (pica-pau), **cutoj** (maracá), **jât** (bata doce), **wakõ** (quati), **awxêt** (peba).

Reflexões finais

Em função do exposto até aqui, nosso trabalho fundamentou-se numa análise dos fatos externos e internos da língua Krahô, que vem contribuindo para as mudanças lingüísticas nas falas da Aldeia Manoel Alves pequeno.

Na análise da fonologia da língua Krahô, constatamos que não há a nasal média baixa posterior não arredondada /ã / e as vogais nasais médias abertas /ẽ/ e /õ/, por não figurarem nos dados coletados e analisados e, também, por não serem reconhecidos por nossos informantes como fonemas de sua língua.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **Gramática Pedagógica Apinayé**. Goiânia: PUC de Goiás, 2011.

_____. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena**. Tese de Doutorado em letras –Universidade Federal Fluminense. Niteroi, 2007. 255 p.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. As línguas indígenas e a constituinte. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Políticas lingüísticas na América Latina**. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. **Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. In: *Ciências*, São Paulo, v. 16, n. 95, 1993.

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA CAUSATIVIDADE EM UM GRUPO DE LÍNGUAS PANO

Wesley Nascimento dos Santos (IEL/UNICAMP)¹

RESUMO²: avalio por que a proposta de Cândido (2004) não se sustenta a respeito da distribuição da causatividade em Shanenawa (Pano). Em seguida, proponho que a distribuição desse fenômeno possa ser explicada a partir das noções de causativo “direto” e “indireto” (SHIBATANI e PARDESHI, 2002). Além disso, destaco a semelhança semântico-formal que o tipo indireto apresenta nessa língua em relação às línguas Kashibo, Kashinawa e Shipibo-Konibo, que fazem parte da mesma família linguística. Formalmente, os causativos dessas línguas são do tipo (a) analítico, construção na qual o verbo principal é seguido pelo verbo “fazer” correspondente a elas e, (b) morfológico, por meio de um morfema sufixal sob a forma {-mV} anexado ao verbo principal. Os dados utilizados são da literatura disponível para essas línguas, basicamente teses, de modo que, para o Shanenawa, a referência é Cândido (2004) - e dados fornecidos pela autora; ao Kashibo, Zariquiey (2006); Kashinawa, Camargo (2013); e Shipibo-Konibo, Valenzuela (2003). Finalmente, concluo que a distinção de causativo “direto” e “indireto” dá conta da distribuição dos tipos de causativos em Shanenawa, na medida em que o tipo analítico codifica um causativo mais direto, enquanto o tipo morfológico, o indireto. Ademais, por meio da comparação das estruturas do causativo indireto, destaco que em todas essas línguas esse tipo se manifesta por meio de um mesmo morfema sob a estrutura {-mV}.

PALAVRAS-CHAVE: Família Pano; Causatividade; Morfossintaxe

ABSTRACT: the main purpose of this paper is to evaluate why Cândido (2004) proposal does not account for the distribution of causativity phenomenon in Shanenawa. Then, I propose that we can support its distribution in terms of the well-known notions of direct and indirect causativity (SHIBATANI and PARDESHI, 2000). I also highlight the relatively formal-semantic resemblance that Panoan languages like Kashibo, Kashinawa, Shipibo-Konibo have with respect to the indirect causative type. As we will see, those languages display the following causative types: (a) analytic, with the cognate verb “do” following the main verb; and (b) morphological, which can be summarized through the structure {-mV}, attached to the main verb. Our data are from the literature available for these languages, so that for Shanenawa (CÂNDIDO, 2004) – and primary data given for this author –

¹ Bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo 130913/2016-2). E-mail: wesley.nascimento.go@gmail.com

² Abreviaturas utilizadas: 1 (primeira pessoa), 2 (segunda pessoa), ABS (caso absoluto), ACC (accompli/aspecto perfeito), ASS (sociativo), CAUS (causativo), Ceur (causateur/causador), DECL (declarativo), DEF (definido), ERG (caso ergativo), EV (evidência direta), EXant (exécutant/executante), GEN (genitivo), IMPER (imperativo), INC (aspecto incompleto), NAR (narrativo), NOM (nominalizador), PAS (passado), S (sujeito), SG (singular).

Kashibo (ZARIQUIEY, 2006), Kashinawa (CAMARGO, 2013) and Shipibo-Konibo (VALENZUELA, 2003). Finally, I conclude the direct and indirect notions account for the distribution of Shanenawa causativity, in which the analytic type codifies the direct type, while the morphological the indirect one. Furthermore, a comparison with the indirect type in those mentioned languages shows us they have the same structure, which is {-mV}.

KEYWORDS: Panoan family; Causativity; Morphosyntax

0 Introdução

A causatividade é definida, em geral, como uma operação morfológica a partir da qual se introduz um argumento suplementar à estrutura básica de uma oração, intransitiva ou transitiva. Esse novo argumento, semanticamente, é entendido como o causador que desencadeia a ação do verbo principal (CREISSELS, 2006, p. 59). Esse fenômeno também é considerado como uma operação de mudança na estrutura do evento denotado pelo verbo principal (HASPELMATH e SIMS, 2010, p. 241). Em suma, trata-se de uma mudança na valência do verbo para acomodar o novo argumento.

Dixon (2000: 34) apresenta uma breve tipologia dos mecanismos formais utilizados pelas línguas para expressar a causatividade. Dentre estes, há os que podem envolver processos fonológicos, morfológicos ou morfofonológicos, quais sejam: (i) mudança interna; (ii) repetição consonantal; (iii) alongamento vocálico; (iv) alteração de tom; (v) reduplicação; (vi) prefixação; (vii) sufixação; e (viii) circumfixação.

Apesar de ser um fenômeno morfológico, a causatividade tem consequências mais evidentes no nível sintático. Neste sentido, é interessante observar como se comportam os argumentos de uma oração, seja intransitiva ou transitiva, quando desta se deriva uma oração causativa, aplicando-se alguns dos processos formais citados acima.

No caso de orações intransitivas, toda língua, virtualmente, tem a opção de marcar o argumento S³ (Sujeito) como argumento O (Objeto) na oração causativa derivada. Outras línguas, é claro, podem fazê-lo diferente. É o caso do Japonês, que pode marcar o S original como O, no caso acusativo - por meio da posposição *o* -, bem como no dativo - com a posposição *ni*. A essa distribuição de marcação subjaz uma diferença semântica:

³ As noções de sujeito (S), objeto (O) e agente (A) são entendidas, neste trabalho, em termos de prototipicidade, de modo que S é o argumento único de uma oração intransitiva. Numa oração transitiva, A é o argumento que inicia ou controla a ação descrita pelo verbo, enquanto O é o argumento que é afetado pela atividade verbal descrita (DIXON, 2000, p. 2-3).

quando marcado como dativo, o S realiza a ação do verbo com deferência, ou seja, de bom gosto; quando marcado pelo acusativo, suas intenções não são levadas em conta (DIXON, op. cit., p. 45).

Em Wayana (Carib), língua com intransitividade cindida, quando causativizada uma oração transitiva, o argumento marcado como O mantém sua marca, enquanto o A original é marcado com o sufixo {-ya}, do caso dativo. Em intransitivas, as causativas correspondentes se comportam da seguinte forma: o S original, marcado morfologicamente como O na transitiva, quando causativizado, recebe marca de O; o S marcado tal como A na transitiva, quando causativizado, é marcado com o sufixo {-ya}, assim como o A original numa oração de verbo transitivo causativizada (TAVARES, 1995 *apud* DIXON, 2000, p. 46).

Em orações transitivas, a maneira como se comportam os argumentos é ainda maior. Logicamente, há cinco possibilidades. O quadro 1, a seguir, mostra quais são estas.

Tipo	Causador	Causado (Original A)	Original O
(i)	A	marca diferente	O
(ii)	A	A	O
(iii)	A	O	O
(iv)	A	O	OBL
(v)	A	OBL	OBL

Quadro 1. Possibilidades de marcação argumental em causativas derivadas (DIXON, 2000, p. 46)

Com isso, tem-se que, em todos os casos, o novo argumento introduzido, identificado como *causador*, é marcado como A. As diferentes possibilidades de marcação ocorrem com o *causado* e o argumento original O.

Em Shanenawa (CÂNDIDO, 2004), língua pertencente à família Pano, é reportado dois tipos de estratégias para a expressão desse fenômeno. O primeiro, por meio de um sufixo anexado ao verbo principal, {-wa}, cognato do verbo “fazer” nessa língua. O segundo, também um sufixo, {-ma}, anexado ao verbo principal da oração. Com base nessa distribuição, Cândido (op. cit., p. 121) propõe que {-wa} é um alomorfe de {-ma}, considerando-se a semelhança fonética desses sons, [w] e [m].

Neste texto, no entanto, avalio por que a proposta de Cândido (2004) não se sustenta a respeito da causatividade em Shanenawa. Em seguida, proponho, com base nos dados apresentados pela autora, que a noção de causativo “direto” e “indireto”, nos

termos de Shibatani e Pardeshi (2002), dá conta dessa distribuição. Ademais, noto que o morfema responsável pelo tipo indireto nessa língua apresenta a mesma estrutura que aquele das línguas Kashibo, Kashinawa e Shipibo-Konibo, pertencentes à mesma família linguística, o que mostra uma semelhança semântico-formal entre estas.

O restante do texto se estrutura em (i) apresentar os aspectos morfossintáticos do Shanenawa, (ii) a causatividade nessa língua, (iii) a proposta para a distribuição dos seus causativos e, então, (iv) a comparação com as demais línguas Pano mencionadas. Concluem o texto as considerações e as referências utilizadas.

1 Aspectos morfossintáticos do Shanenawa

O Shanenawa é uma língua predominantemente aglutinante, com preferência à sufixação; os casos de prefixação são morfemas de partes do corpo, com função oblíqua. Trata-se de uma língua de verbo final, ou seja, em transitivas OV e, intransitivas, SV. Em sintagmas nominais, a ordem de palavras é [possuidor-{n} possuído], em animados, e [possuidor possuído], em não-animados. Os argumentos principais são expressos por morfologia de caso do tipo Ergativo-Absolutivo em nomes e pronomes de terceira pessoa, enquanto nos pronomes de primeira e segunda pessoas há uma cisão nesse padrão, quando temos Nominativo-Acusativo. O caso Ergativo é marcado no SN por meio do sufixo {-n} e seus alomorfes condicionados pela raiz. O absolutivo, por um morfema-zero, {-Ø}.

2 A causatividade em Shanenawa

Cândido (2004, p. 119-120) descreve dois tipos de estratégias para a expressão da causatividade na língua Shanenawa. A primeira, por meio de um sufixo anexado ao verbo principal, {-wa}, que é cognato com o verbo “fazer” na língua. O segundo, também um sufixo, {-ma}, anexado ao verbo principal da oração. Vejamos os exemplos apresentados pela autora (p. 119-121). No primeiro conjunto (1a, 1b) e (2a, 2b), temos o uso de {-ma} com os verbos “chorar” e “matar”.

(1a)	fakí	-ø	ʃian	-a	-ki
	menino	-ABS	chorar	-PAS	-DECL
	'O menino chorou'				

(1b) kaman-na faki -∅ **şian** -ma -a -ki
cachorro-ERG menino-ABS **chorar** -CAUS -PAS -DECL
'O cachorro fez o menino chorar'

(2a) faki -n runu -∅ riti -a -ki
menino -ERG cobra -ABS matar -PAS -DECL
'O menino matou a cobra'

(2b) iwan -n faki -n runu-∅
mãe -ERG menino -ERG cobra-ABS

riti -ma -a -ki
matar -CAUS -PAS -DECL
'A mãe fez o menino matar a cobra'

Os exemplos seguintes, por sua vez, mostram a ocorrência de {-wa} com os verbos “correr” e “comer”⁴.

(3) jumaj -ni nukuhuni -∅ **itfu** -wa -a -ki
onça -ERG homem -ABS **correr** -CAUS -PAS -DECL
'A onça fez o homem correr'

(4) ∅ ini jana **wa**
3sg.ABS água quente **CAUS**
'ela esquentou a água'

(5) tji **wa** -wi
fogo CAUS -IMPER
'acender fogo' (lit.: 'fazer fogo')

Com base nesses dados, a autora afirma que {-wa} é um alomorfe de {-ma}, considerando-se a semelhança fonética desses segmentos, [w] e [m]. No entanto, como veremos, essa proposta não se sustenta.

⁴ Os dados 4 e 5 não constam em Cândido (2004) porque foram gentilmente cedidos pela autora e transcritos para fins desse trabalho.

Primeiramente, se considerarmos a raiz morfológica das palavras a qual cada morfema causativo se anexa, veremos que elas apresentam contextos iguais quanto ao segmento que encerra a raiz, isto é, uma vogal. Conforme os exemplos seguintes, temos basicamente a representação de todo o sistema vocálico dessa língua, formado por /a i i u/ (CÂNDIDO, op. cit., p. 35). Em outras palavras, se há motivação fonética, ela não é condicionada pelas vogais. Ademais, na própria descrição da autora sobre os sons dessa língua, a única variante encontrada para o fonema /w/ foi [β] (p. 34-35), o que mostra que tampouco e em qualquer outro contexto esse som varia com /m/.

Raízes com -wa-

PORTUGUÊS	SHANENAWA	MORFEMAS	SIGNIFICADO
correr	itʃu-	itʃu- + {-wa}	'fazer correr'
comer	pi-	pi + {-wa}	'fazer comer'
quente	ʃana-	ʃana- + {wa}	'fazer ficar quente'

Raízes com {-ma}

PORTUGUÊS	SHANENAWA	MORFEMAS	SIGNIFICADO
trabalhar	raja-	raja- + {-ma}	'fazer trabalhar'
matar	riti-	riti- + {-ma}	'fazer matar'
comer	pi-	pi + {-ma}	'fazer comer'

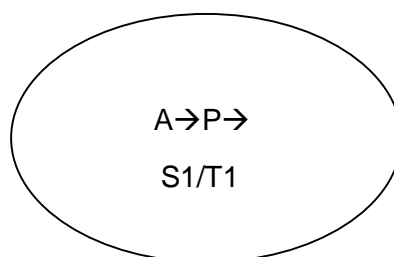
Além disso, considerando-se os exemplos acima, vemos que a maioria das palavras é dissilábica, padrão comum do Shanenawa. Não resta dúvida, portanto, de que não haja alguma motivação estrutural, como a fonética/fonológica cogitada pela autora, para essa variação, haja vista que a partir desses exemplos descartamos que o número de sílabas da palavra também seja o condicionador dessa distribuição.

Diante disso, proponho que a distribuição dos tipos causativos em Shanenawa é condicionada por outra natureza, neste caso, semântica. A diferença que reside entre eles pode ser capturada pela noção de causativo "direto" e "indireto", tal como apresentada por Shibatani e Pardeshi (2002).

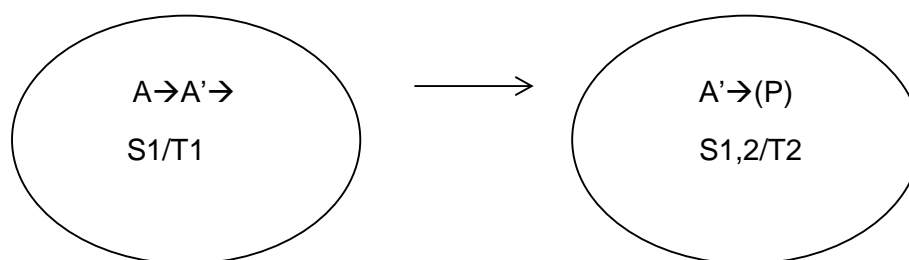
Esses autores propõem a análise dos tipos de causativos de diferentes línguas considerando o grau de transparência morfológica do elemento causativo. Segundo eles,

“o mais alto grau de transparência morfológica se correlaciona com o mais alto grau de separabilidade dos elementos correspondentes aos dois segmentos do evento que constituem uma situação causativa” (SHIBATANI e PARDESHI, 2002, p. 115). Com isso, o tipo indireto é definido como aquele nos quais os segmentos relevantes do evento são distinguíveis mais claramente (tendem a ter perfis espaço-temporais diferentes). O tipo direto, por sua vez, se define como aquele no qual os dois segmentos do evento são mais integrados, e, sendo assim, partilham do mesmo perfil espaço-temporal, o que formalmente se mostra pela não separação dos eventos que integram a situação causativa (idem, p. 115-116). Esquemáticamente, os autores representam os dois tipos da seguinte forma, em que \rightarrow pode ser lido como “levou a”:

Tipo direto⁵



Tipo indireto



Considerando, portanto, o grau de transparência morfológica descrito acima, podemos lançar novos olhos sobre os dados do Shanenawa. Consideremos os exemplos (2b) e (3), repetidos a seguir:

(2b)	iwan	-n	faki	-n	runu-ø
	mãe	-ERG	menino	-ERG	cobra-ABS
	riti	-ma	-a	-ki	
	matar	-CAUS	-PAS	-DECL	

⁵ A: agente; P: paciente; S: space/espaco; T: time/tempo.

'A mãe fez o menino matar a cobra

- (3) jumaj -ni nukuhuni -∅ itju -wa -a -ki
 onça -ERG homem -ABS correr -CAUS -PAS -DECL
 'A onça fez o homem correr'

O dado (2b), com {-ma}, apresenta o causador, bem como o causado marcados com caso ergativo, {-n}. Em seguida, em (3), temos o causador marcado com caso ergativo, {-ni}, no entanto, isso não acontece com o causado, cuja marca é do caso absolutivo, ou seja, um morfema-zero. Assim, em (2b), a estrutura do evento causado apresenta uma independência tal que o seu sujeito, o causado, pode manter a marca da oração original, enquanto em (3) isso não é possível.

Diante disso, no primeiro caso temos o tipo indireto, codificado pelo morfema {-ma}, e, no segundo, o tipo direto, por meio do morfema {-wa}, que aparentemente tem sua fonte no verbo independente cognato da língua, -wa- 'fazer'.

É interessante notar, no entanto, o seguinte exemplo, com {-wa}, a partir do qual a proposta que apresentamos não se adequa, dado que não deveríamos ter ambos causador e causado marcados com caso ergativo:

- (6) awinhu-n faki-hu-n şipi-∅
 mulher-ERG criança-DEF-ERG banana-ABS
 pi -wa -a -ki
 comer -CAUS -PAS -DECL

'A mulher fez a criança comer banana'

Esse exemplo, no entanto, pode ser entendido a partir da própria semântica e pragmática que o evento com o verbo 'comer' denota. Não somente "comer", como também "beber", "aprender", "cheirar" etc., chamados em Shibatani e Pardeshi (op. cit., p. 94) de "ingestivos", pressupõem que ao mesmo tempo em que algo está sendo ingerido pelo corpo, como no caso de "comer", o que denota um evento em que aquele que come

é paciente, também temos um evento agentivo, porque aquele que come está ingerindo algo, o que pode ser o caso em (6) acima.

3 Causativo indireto em Kashinawa, Kashibo e Shipibo-Konibo

Nesta seção, comparo sucintamente o causativo indireto entre algumas línguas Pano, além do Shanenawa. As línguas Kashibo e Shipibo-Konibo são faladas no Peru, enquanto o Kashinawa, no Brasil, todas pertencentes à família Pano. Sincronicamente, essas línguas parecem apresentar os mesmos tipos de causativos do Shanenawa, em termos formais, isto é, um tipo analítico, com uma construção na qual participam o verbo principal e um morfema cuja fonte deve estar relacionada ao verbo “fazer” correspondente a cada uma, bem como um tipo morfológico, cuja estrutura é quase igual para todas, assumida como {-mV}, ou seja, um segmento nasal labial seguido de uma vogal. Não só formalmente, mas também semanticamente - se assumirmos a noção adotada neste texto de causativo “direto” e “indireto” -, esses tipos parecem ser iguais de língua para língua. Nesta seção, pretendemos sublinhar brevemente a semelhança semântico-formal do tipo indireto, dada sua pouca variação entre essas línguas.

A começar pelos casos mais transparentes de causativo indireto entre essas línguas, em Shipibo-Konibo, consideremos o seguinte exemplo, extraído de Valenzuela (2003, p. 638):

(7a) E-n-ra bake ani **a(k)**-ai
1-ERG-EV criança:ABS (tornar)grande fazer.T-INC
'Eu levantei a criança' (lit. a criança ficou alta)

(7b) E-n-ra bake ani-**ma**-ai
1-ERG-EV criança:ABS (tornar)grande-CAUS-INC
'Eu fiz/ajudei a criança crescer (dando cuidados especiais a ela/ele ao, por exemplo, uma comida diferenciada ou vitaminas)

O causativo em (7a), tal como estamos considerando para o Shanenawa, representa o tipo direto para Valenzuela (op. cit.) e é expresso, neste caso, também pelo verbo “fazer” do Shipibo-Konibo, isto é, -a(k)-, que se justapõe ao predicado principal da oração que, no exemplo em (7a), trata-se de um adjetivo que pode exercer a função de verbo. (7b), por sua vez, codifica o tipo indireto, como se pode ver pela glosa dada para essa oração. Diferentemente de (7a), em que o causador literalmente levanta a criança, o causado, para que ela fique alta, em (7b), o causador age sobre o causado indiretamente, cuidando deste por meio da sua alimentação, por exemplo.

Em Kashinawa, Camargo (2013, p. 9-11) reporta que há três tipos de causativos, dentre os quais um formado pelo verbo principal seguido do morfema {-ma}⁶. O exemplo a seguir ilustra esse tipo:

(8a) Madia tsau -a
 Madia-S sentar-se -ACC
 ‘Maria se sentou’

(8b) Madia-n Mudu **tsau** -ma -a
 Madia-Ceur Mudu-EXant **sentar-se** -CAUS -ACC
 ‘Maria fez Mudu se sentar’

A autora não discute os causativos do Kashinawa sob as noções de direto e indireto que adotamos. No entanto, dada a transparência morfológica que ressaltamos na seção anterior, e considerando que quando do uso de {-ma} o argumento causado nunca é marcado com o caso ergativo, assumimos que esse morfema codifica o tipo indireto em Kashinawa.

O Kashibo, por sua vez, apresenta uma situação um pouco diferente. Isso porque se assumirmos que o tipo indireto é codificado por meio de uma estrutura cognata nas

⁶ Os outros dois tipos são {-a}n e {-man}, que apresentam nuances semânticas que extrapolariam os objetivos deste texto. A autora também menciona uma construção analítica com o verbo -wa- ‘fazer’, que aparentemente é pouca produtiva na língua. Remetemos o leitor ao trabalho de Camargo (2013) para mais detalhes.

línguas Pano, ou seja, {-mV}, o cognato correspondente em Kashibo parece estar no meio de um processo de extensão do seu significado, o que significaria, em outras palavras, a perda da distinção direto e indireto numa estrutura causativa. Essa distinção seria recuperada somente a partir da possibilidade ou não do uso do aplicativo sociativo {-kin}. Vejamos os seguintes exemplos (Zariquiey, 2011, p. 688):

- (9a) 'ë=n kana 'ë=n 'aintsi pi-mi-(kin)-ti 'ain
 1sg=A NAR.1sg 1sg=GEN parente.ABS comer-CAUS(ASS)-NOM ser.1/2p
 'Eu alimentarei meu parente' (dando/oferecendo comida para ele)
- (9b) 'ë=n kana ë=n tua pi-mi-ti 'ain
 1sg=A NAR.1sg 1sg=GEN criança.ABS comer-CAUS-NOM ser.1/2p
 'Eu alimentarei meu bebê' (colocando comida na boca dele)

Em (9a), Zariquiey (op. cit.) afirma que o aplicativo {-kin} é possível na construção, dado que virtualmente há a possibilidade de o sujeito, ë=n, alimentar o respectivo familiar ao dar na sua boca, ou oferecendo-a, o que não acontece em (9b), quando para um bebê só há a possibilidade de dar na boca, dado que o bebê não consegue se alimentar sozinho.

Com isso, vemos que há, no mínimo, uma relativa semelhança semântico-formal dos tipos de causativos em algumas línguas Pano, em especial do tipo indireto, em Kashinawa, Kashibo, Shipibo-Konibo em comparação com o Shanenawa.

Considerações finais

Neste texto, propus uma solução para a distribuição dos causativos na língua Shanenawa, pertencente à família Pano. Com base na noção de um *continuum* que vai do tipo de causativo “direto” ao “indireto”, adotada de Shibatani e Pardeshi (2002) - que propõem que a transparência morfológica dos eventos que constituem uma situação causativa é o que define a que ponto no *continuum* o evento conceptualizado está localizado -, defini os causativos do Shanenawa da seguinte forma: o morfema {-wa}, cuja fonte é provavelmente o verbo “fazer” independente na língua, -wa-, codifica o tipo direto,

dado que dentre os exemplos que temos, o sujeito do evento causado nunca é marcado com o caso ergativo – com exceção de um dado com o verbo “comer”, que já foi discutido anteriormente (cf. ex.: 6) -, diferentemente do tipo indireto, codificado por meio do morfema {-ma}, que tem a possibilidade de marcar o sujeito do evento causado com o caso morfológico ergativo (cf. ex.: 2b). Em seguida, comparei, brevemente, o tipo indireto do Shanenawa com outras línguas Pano para as quais há alguma descrição da causatividade, quais sejam, Kashinawa, Kashibo e Shipibo-Konibo. Como vimos, o tipo indireto pode ser resumido formalmente sob a estrutura {-mV}. A semelhança não é somente formal, mas também semântica, dado que esse cognato codifica o causativo indireto em todas essas quatro línguas. Ademais, notei, a partir dos exemplos do Kashibo, que o morfema causativo {-mi} pode estar no meio de um processo de extensão do seu significado, a partir da qual a distinção entre “direto” e “indireto” só poderia ser realizada lançando mão do aplicativo sociativo {-kin} nessa língua.

Referências

- CAMARGO, Eliane. Agentivité grammaticale et agentivité intrinsèque: aspects de l’ethnosyntaxe chachinawa (pano). *Ateliers d’anthropologie*. N. 39. vol. 2, dez. 2013. Disponível em: <http://ateliers.revues.org/9251>; DOI: 10.4000/ateliers.9251. p. 1-31;
- CÂNDIDO, Gláucia V. *Descrição morfossintática do Shanenawa (Pano)*. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas: 2004;
- CREISSELS, Denis. Le causatif. In : _____. *Syntaxe générale: une introduction typologique 2*. Paris: Hermes Science Publications, 2006. p. 59-84.
- DIXON, Richard. Malcom. W. A typology of causatives: form, syntax and meaning. In: DIXON, R. M. W. e AIKHENVALD, Alexandra Y (eds.). *Changing valency: case studies in transitivity*. Melbourne: Cambridge University Press, 2000. p. 30-79.
- HASPELMATH, Martin; SIMS, Andrea D. Morphology and Valence. In: _____. *Understanding Morphology*. 2 ed. London: Hodder Education, 2010. p. 234-264.
- SHIBATANI, Masayoshi. The causative continuum. In: _____. *The grammar of causation and interpersonal manipulation*. Philadelphia: John Benjamins: 2000. p. 85-126.;
- TAVARES, Petronila. Causation in Wayâna (Cariban). *Handout* apresentado em encontro da Sociedade para o Estudo das Línguas Indígenas das Américas, ocorrido na Universidade do Novo México, 1995.



VALENZUELA, Pilar M. *Transitivity in Shipibo-Konibo grammar*. 1064 f. Tese (Ph.D. in Linguistics) – Departamento de Linguística da Universidade de Oregon – Oregon: 2003.

ZARIQUIEY BIONDI, Roberto. *A grammar of Kashibo-Kakataibo*. 888 f. Tese (Ph.D in Linguistics) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de La Trobe – Austrália: 2011.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO FONOLÓGICO DE NASALIZAÇÃO NAS LÍNGUAS DA FAMÍLIA PANO

Giovanna Milhomem Silva (G/UFG)¹
Gláucia Vieira Cândido (D/UFG)²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de estudos desenvolvidos sobre o processo de nasalização nas línguas da Família Pano. O objetivo dos estudos foi buscar respostas para algumas perguntas sobre a natureza fonológica das vogais, supostamente, nasais. Questiona-se se tais vogais são nasalizadas na estrutura superficial, por isso, seriam chamadas de vogais nasalizadas ou se são, de fato, na estrutura profunda, nasais. Para realização do trabalho, foram utilizados os pressupostos teóricos de Câmara Jr. (1970); Clements e Hume (1995); Crystal (1988) e Piggot (1988, 1989, 1992), os quais apresentam conceitos sobre a nasalização. A análise investigativa foi realizada a partir de trabalhos já realizados sobre as línguas Pano. Como resultados, apresentaremos o processo de nasalização nas línguas da família Pano, juntamente com a análise dos dados, para, a seguir, concluirmos que nessas línguas não se encontra vogais nasais e, sim, nasalizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Histórico-Comparativa; Processos Fonológicos; Nasalização; Família Pano.

ABSTRACT: This article presents the results of studies conducted on the process of nasalization in the languages of the Pano family. The aim of the study was to seek answers to some questions about the phonological nature of supposedly nasal vowels. These studies question whether such vowels are nasalized in the surface structure, so they would be called nasalized vowels or if they are, in fact, nasal structures in the deep. To guide the work, the theoretical assumptions used were: Câmara Jr. (1970); Clements and Hume (1995); Crystal (1988) and Piggot (1988, 1989, 1992), which present concepts of nasalization. The investigative analysis was based on previous works on the Pano languages. As a result, we will present the process of nasalization in the languages of the Pano family, along with the data analysis, to show, then, that in these languages, there are no nasal vowels, only nasalized ones.

KEYWORDS: History Linguistics Comparative; Phonological; Nasalization; Pano Family.

Introdução

A Família Pano conta com, aproximadamente, 30 línguas identificadas genética e linguisticamente como pertencentes a esse grupo, e é considerada a quinta maior família

¹Graduação em Bacharelado em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: silva.giovanna1@gmail.com

²Docente/Orientadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: glaucia.v@uol.com.br

de línguas da América do Sul, atrás, apenas, das famílias Tupi-Guarani, Jê, Carib e Arawak (RIBEIRO, 2006; FLECK, 2013). Os falantes de línguas Pano somam mais de 40.000 indígenas e estão distribuídos na América do Sul, especialmente, na Amazônia boliviana, brasileira e peruana. No Brasil, os falantes de línguas Pano se encontram majoritariamente no estado do Acre, mas há, também, indígenas nos estados do Amazonas e de Rondônia (RIBEIRO, op. cit.).

O primeiro trabalho a reconhecer um grupo de línguas como pertencentes à família Pano foi o de Grasserie (1888), no qual, a partir da semelhança de um conjunto de palavras proveniente de sete línguas, demonstrou-se que essas línguas faziam parte de uma mesma família linguística. Desde então, vários trabalhos, de diversas naturezas, tais como a hipótese de parentesco com outra família (por exemplo, com a família Takana, cf. SCHULLER [1933]), as classificações linguística e filogenética (LOOS, 1999; RIBEIRO, 2006; FLECK, 2013) e a reconstrução do grupo Pano (SHELL, 1975; OLIVEIRA, 2014; SANTOS e CÂNDIDO, 2015a) têm sido propostos.

Este artigo parte das protoformas reconstruídas para os grupos e subgrupos de Ribeiro (2006) e, também, dos trabalhos já realizados sobre as línguas Pano, para como objetivo principal, apresentar considerações sobre o processo fonológico de nasalização que tem sido observado nos trabalhos de reconstrução, além da harmonia vocálica e da síncope, estes últimos já foram estudados.

1 Referencial Teórico-Metodológico

A pesquisa se desenvolveu nos pressupostos teóricos de Câmara Jr. (1970); Clements e Hume (1995); Crystal (1985) e Piggot (1988; 1989; 1992), os quais apresentam conceitos sobre a nasalização nas línguas naturais. A análise investigativa se fundamentou em estudos linguísticos já realizados sobre as línguas Pano: Aguiar (1994), Barros (1987), Camargo (1991), Cândido (1998, 2004), Costa (1992, 2000), Couto (2010, 2016), Cunha (1993), Fleck (2003), Loos (2003), Paula (1992, 2004), Silva (2013), Shell (1975), Spanghero (2000), Souza (2012), Souza (2013), Valenzuela (1997, 2003), Zaquiey (2011).

A partir dos resultados alcançados pela proposta de reconstrução das línguas Pano, acima mencionada, foram observados alguns processos de mudanças fonéticas

e/ou fonológicas ocorridas a partir do que pode ter sido o desmembramento de línguas do Proto até a constituição das línguas Pano conhecidas/faladas na atualidade. Esses processos são a harmonia vocálica, a nasalização e a síncope. A partir da análise desses, pudemos ter uma ideia mais clara acerca das mudanças observadas nos resultados alcançados, até então, no projeto de reconstrução Pano, bem como, na medida do possível, foi possível rever/propor questões que teriam ficado em aberto. Este artigo tratará somente da nasalização, pois os processos fonológicos de harmonia vocálica e síncope foram analisados por Santos e Cândido (2015).

2- Quadro das Línguas Pano

Nesta seção, apresentamos o quadro das línguas Pano, a partir da classificação de Ribeiro (2006), as quais compõem o corpus deste trabalho.

Grupo I	Grupo III		Grupo IV	
1 Amawaka	Subgrupo III- 1	Subgrupo III- 2- 2- 2	25 Kapishto	
	7 Iskonawa	14 Mastanawa	26 Matsés	
Grupo II	8 Kaxinawa	15 Tuxinawa	27 Kulina	
Subgrupo II- 1	Subgrupo III- 2	16 Yoranawa	28 Matis	
2 Kashibo	Subgrupo III- 2- 1	17 Sharanawa	Subgrupo IV-2	
3 Nokaman	9 Nukini	18 Shanenawa	29 Atsawaka	
Subgrupo II- 2	10 Remo	19 Arara	30 Arazaire	
4 Shipibo	Subgrupo III- 2- 2	20 Yawanawa	31 Yamiaka	5
Kapanawa	Subgrupo III- 2- 2- 1	21 Xitonawa	Subgrupo IV-3	
6 Panobo	11 Kanamari	22 Yaminawa	32 Karipuna	
	12 Katukina	Subgrupo III- 2- 3	33 Chacobo	
	13 Marubo	23 Kaxarari	34 Pakawara	
		24 Poyanawa		
		24 Poyanawa		

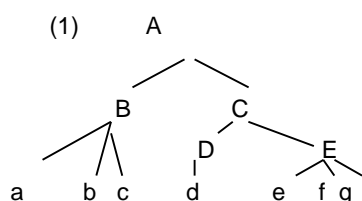
Classificação das Línguas Pano (Adaptado de RIBEIRO, 2006).

3 Processo Fonológico de Nasalização

Em termos de nasalidade, Câmara Jr (1970) afirma que as vogais têm sido classificadas em nasais e nasalizadas. No primeiro caso, a manifestação é autêntica ou pura, isto é, fonêmica, uma vez que pode estabelecer oposições como a que ocorre em francês entre [bõ] <bom> “masculino e [bom]<bonne> “feminino.” Já no segundo caso, a

ocorrência será apenas uma variação alofônica com a vogal oral, pois é resultante tão somente do contato com uma consoante adjacente, não havendo, portanto, oposição fonêmica entre as vogais como [kama] e [kâma] ‘cama’.

Clements e Hume (1995) abordam o termo nasalização a partir da Geometria de Traços descrita na teoria conhecida como Fonologia não-linear. Segundo os autores, os segmentos, nessa abordagem fonológica, são apresentados em termos de configurações de nós hierarquicamente organizados. Os nós do tipo terminais são os traços, enquanto os intermediários são os constituintes maiores ou nós de “classes naturais³”. Assim, ao contrário da teoria clássica que focaliza os traços dentro de matrizes, essa proposta os dispõe em forma de móbile, tal como na representação seguinte:



A natureza da nasalidade (ou nasalização) em segmentos vocálicos tem posicionado os pesquisadores de línguas da família Pano em dois extremos: de um lado estão os que descrevem a nasalidade como uma característica inerente desses segmentos, ou seja, vogais que, na estrutura profunda, seriam nasais; de outro, aqueles que sugerem que tal fenômeno seja o resultado do contato entre uma vogal e uma consoante.

Na sequência, apresentaremos uma breve descrição desses dois grupos com os resultados alcançados em nossa análise sobre a nasalização nas línguas Pano.

4 Análise dos Dados e Discussão

4.1. Línguas com Vogais Nasais⁴:

4.1.1. A língua Arara

Segundo Cunha (1993) os dados demonstram sequências de vogal nasal em Arara; sua ocorrência não seria consequência da proximidade com contóides (consoantes) nasais, nem antecedente às oclusivas [b] e [d], que em posição não-inicial

de palavra precisam, para sua realização, de vocóides (vogais) nasais, como nos exemplos seguintes:

- (1) [mĩ] /miN/⁶ 'você'
[ĩmã] /iNmaN/ 'vocês'

Cunha (1993) afirma a existência de vogais nasais na língua Pano Arara e que a nasalização não envolve as consoantes sonoras /b/ e /d/. Todavia, observando os dados com mais detalhes, chegamos a seguinte hipótese: as vogais orais se nasalizam diante de uma consoante sonora e diante de uma consoante nasal, como mostrado no exemplo (1) anteriormente.

Segundo Souza (2012), a língua Shawã (Pano), considerada pelos povos indígenas, Arara, apresenta os seguimentos vocálicos nasalizados [ĩ], [ũ], [õ] e [ã] em distribuição complementar com suas semelhantes orais. Souza (op. cit.) ainda afirma que as nasais ocorrem antes de consoantes nasais, apresentados a seguir:

[i] e [ĩ]	[u] [ũ]
[vi 'tʃi] /vitʃi/ 'pele'	[ũ 'duʔ] /undu/ 'rabo'
[nĩdi 'ciʔ] /nindiki/ 'nadar'	[u'iʔ] /ui/ 'ver'
[a] e [ã]	[o] e [õ]
[a'waʔ] /awa/ 'anta'	[ãbõ'qoʔ] /anbonqo/ 'tripas'
[ãdi'huʔ] /andihu/ 'velho'	[nu'qoʔ] /nuqo/ 'meu'

4.1.2. A língua Poyanáwa

Segundo Paula (1992) em Poyanawá há vogais nasais. O segmento anterior alto não-arredondado [ĩ] opõe-se ao segmento posterior alto arredondado [ũ], constituindo-se em dois fonemas: /ĩ/ e /ũ/.

- (7) [ĩ 'du] /ĩdu/ 'onça'
[ũ'di] /ũdi/ 'gente'

Paula (1992) apresenta resultados de uma análise que evidencia ou não a oposição entre as vogais orais e nasais: O segmento central baixo oral [a] opõe-se ao central baixo nasal [ã], constituindo-se nos fonemas /a/ e /ã/.

(8) [ta 'ka]	/taka/	'fígado'
[ta 'kã]	/takã/	'movimento da cabeça'

Paula (1992) afirma, também, que a língua Poyanáwa apresenta vogais nasais. Porém, nos dados, apresentados anteriormente (7-8), percebemos que as vogais orais se nasalizam diante de uma consoante sonora e de diante de uma consoante nasal, assim como na língua Arara, apresentada anteriormente.

Os autores realizam, em seus trabalhos, oposições de fonemas nasais para defenderem a existência de vogais nasais na língua. Em uma análise mais sistemática de fonologia, é preciso observar os ambientes que os sons ocorrem e verificar se determinado som é mesmo fonema, unidade mínima que distingue significado ou alofones, realização de um mesmo fonema. Cunha (1993) e Paula (1992) deixam lacunas abertas em seus trabalhos. Os autores utilizam dados, como argumentos, que mostram a ocorrência de vogais nasais no contexto fonético e não no fonológico. Em outros momentos, mostram a ocorrências desses segmentos nos mesmos contextos, com as mesmas vogais.

Shell (2008) realizou um estudo sobre as línguas da Família Pano e obteve o Pano Reconstruído (PR). Segundo a autora, não há vogais nasais nessas línguas, as vogais eram orais e com o tempo tornaram-se nasais, devido a uma redução ocasionada pela perda da vogal oral final que seguia as consoantes nasais /m/ e /n/, estas, por sua vez, se assimilaram às vogais precedentes, resultando em vogais nasalizadas, conforme podemos ver nos exemplos, apresentados no Quadro 1, a seguir:

Português	PR	Shipibo- Conibo	Cashibo	Cashinahua/ Kaxinawa	Amahuaca	Marinahua	Chacobo	Capanahua
Capivara	*ʔamino	ʔamĩ	ʔamĩ	amĩ	amĩ	amĩ	ʔamino	-

Arco *kan[o/a]ti kanóti kāti Kanū pigakāti kāti (pía
kati) kanati pi?a

Quadro do Pano Reconstruído (SHELL, 2008)

Com os estudos de Shell (2008) chegamos à conclusão de que nas línguas Pano não existem vogais nasais e, sim, nasalizadas.

4.2. Línguas sem Vogais Nasais⁸:

4.2.1. A língua Katukina

Na língua Katukina (BARROS, 1987), os fones oclusivos ocorrem como active silábico e se realizam sonoros [b], [d], [g], em contextos nasais, e surdos [p], [t], [k] nos demais ambientes. A sonoridade dos fones oclusivos resulta do processo de assimilação progressiva (quando traços de um som precedente modificam a realização de um som subsequente) desencadeada pelas vogais nasais, ou seja, é imprescindível um ambiente pré-vocálico nasal para que ocorram os oclusivos sonoros (BARROS, op. cit.). Aguiar (1994) afirma que não há vogais nasais nessa língua e sim nasalizadas. As vogais do Katukina, segundo essa pesquisadora, ao se manifestarem, não se deixam contaminar pela presença de consoantes nasais quando essas últimas consoantes fazem fronteira silábica com as vogais, como mostra o exemplo a seguir:

(12) [ka 'mã] /kamaN/ 'onça', cachorro'

4.2.2. A língua Kaxarari

Em Kaxarari, segundo Sousa (2004), a nasalidade pode ser um fonema suprasegmental na língua. No conjunto de dados, a seguir, são exemplificadas ocorrências de vogais nasalizadas, sendo apresentadas as formas fonéticas e fonológicas, respectivamente:

(16) [jãla 'li] /jala 'li/ 'estrela'

4.2.3. A língua Mastanawa

As vogais nasalizadas em Mastanawa são resultados do espriamento do traço nasal adjacente a elas. No caso das vogais nasalizadas que ocorrem em final absoluto de palavra, que assimilaram a nasalidade de uma consoante que não está especificada devido ao processo de redução, serão representadas no nível fonológico da seguinte forma (SILVA, 2013):

(20) [kaʔ] /kaiN/ ‘arara’

4.2.4. A língua Matis

Spanghero (2000) afirma que não há vogais nasais do ponto de vista fonológico na língua Matis, pois as vogais passam a ser nasalizadas de acordo com o ambiente em que se encontram. Nesse caso, existe uma consoante nasal que nasaliza a vogal antecedente, como no exemplo abaixo:

(23) [datōngete] /datoNgete/ ‘roupa’

4.2.5. A língua Saynawa

Segundo Couto (2016), as vogais nasais [ĩ, ẽ, õ, ã], identificadas no Saynawa, não são fonológicas e decorrem da assimilação pelas vogais do traço [nasal] presente na consoante /N/. O processo fonológico de nasalização vocálica é categórico, regressivo e tautossilábico, restringindo-se ao núcleo silábico, por isso os glides não são nasalizados, como nos exemplos seguintes:

(26) [jã. tə. ʔ?] /inatəiN/ ‘a tarde’

(27) [ʂa. 'wã?] /ʂauaN/ ‘arara’

4.2.6. A língua Shanenawa

Na língua Shanenawa, não figuram vogais nasais, mas nasalizadas devido ao processo de espalhamento do nó Palato Mole (*SP = Soft Palate*) e de seu domínio, o traço [Nasal], de uma consoante nasal que pode ocupar a posição ou ataque de uma sílaba que se segue (CÂNDIDO, 2004), como no exemplo abaixo:

(31)[a. tũ. 'na?] /atu'na/ 'possessivo 3pp'

Cândido (op.cit.) afirma que a vogal nasalizada, como nos dados acima, precede uma sílaba cuja posição inicial é preenchida por uma consoante nasal. Com isso, a vogal também ganha característica nasal. Todavia, é necessário ressaltar que nem sempre as vogais presentes nesse tipo de dados apresentam-se nasalizadas na fala corrente dos Shanenawa. Com base nos postulados teóricos de Clements e Hume (1995) todos os eventos referenciados na língua Shanenawa são interpretados como processos de assimilação, mais especificamente, de harmonia nasal.

De acordo com Crystal (1988), o termo “harmonia” é utilizado, em fonologia, para referir-se ao modo como uma unidade fonológica é influenciada por outra na mesma palavra ou sintagma. São dois os principais processos: harmonia consonantal e harmonia vocálica.

4.2.7. A língua Yawanawá

Segundo Souza (2013), não há vogais nasais do ponto de vista fonológico, sendo a nasalidade vocálica decorrente do contato dessa vogal com a consoante nasal que se encontra na coda da mesma sílaba.

(36) [kã. 'mã] /kaN'maN/ 'cachorro'

(37) [kã. 'na] /kaNna/ 'arara canindé'

5. Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi apresentar resultados de estudos desenvolvidos sobre o processo fonológico de nasalização nas línguas da Família Pano. O intuito foi esclarecer se havia, de fato, vogais, que estrutura profunda, seriam nasais ou se elas são nasalizadas na estrutura superficial. Assim, a partir de trabalhos já realizados com as línguas Pano, pudemos observar e descrever como esse processo se realiza nessas línguas e concluir que nas línguas da família Pano há vogais nasalizadas e não nasais. Além disso, este projeto pode contribuir para a revitalização e fortalecimento linguístico-cultural dos povos da Família Pano.

6. Referências

- AGUIAR, Maria Sueli. *Fontes de pesquisa e estudo da família Pano*. Campinas: Editora UNICAMP, 1994.
- BARROS, Luizete Guimarães. *A nasalização vocálica e fonologia introdutória à língua Katukina (Pano)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987. .
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *A estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAMARGO, Eliane. Esboço Fonológico do Caxinauá (Pano). Bol. Mus. Emílio Goeldi, ser. Antropol. 9 (2). set. 1991.
- CÂNDIDO, Gláucia Vieira. *Aspectos fonológicos da língua Shanenawá (Pano)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- CÂNDIDO, Gláucia Vieira. *Descrição morfossintática da língua Shanenawa (Pano)*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- CLEMENTS, George.; HUME, Elizabeth. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (ed.). *The handbook of phonological theory*. London: Basil Blackwell, 1995.
- COSTA, Raquel Guimarães Romankevicius. *Padrões rítmicos e marcação de caso em Marubo (Pano)*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- COSTA, Raquel Guimarães Romankevicius. *Aspectos da fonologia Marubo (Pano): uma visão não-linear*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- COUTO, Cláudio André Cavalcanti. *Análise fonológica do Saynáwa (Pano) – A língua dos índios da T.I. Jamináwa do Igarapé Preto*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 2010.
- COUTO, Cláudio André Cavalcanti. no prelo A influência da prosódia sobre o sistema vocálico da língua saynáwa (Pano). In: VALENZUELA, Pilar.; GUILLAUME, Antoine. (eds.). *Estudios Pano y Takana: fonología, morfología y sintaxis*. Amerindia. 2016.
- CUNHA, Carla Maria. *A morfossintaxe da língua Arara (Pano) do Acre*. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 1993.
- FLECK, D. *A Grammar of Matses*. Tese de Doutorado. Houston: Rice University, 2003.
- FLECK, David. *Panoan languages and linguistics*. Anthropological papers of the American Museum of Natural History, n 99. New York: 2013.
- LA GRASSERIE, Raoul. *De La famille linguistique Pano*. Actasdel VII Congreso Internacional de Americanistas. Berlin: 1888. p. 438-450.
- LOOS, Eugene. Pano. In: DIXON, Robert; AIKHENVALD, Alexandra. (eds). *The Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press: 1999. p. 227-250.
- LOOS, Eugene; LOOS, Betty. *Diccionario Capanahua-Castellano*. 2.ed. Lima: Instituto Lingüístico de Verano. 2003.
- OLIVEIRA, Sanderson Castro Soares. *Contribuições para a reconstrução do Protopáno*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

- PAULA, Aldir Santos. *Poyanáwa a língua dos índios da aldeia Barão, aspectos fonológicos e morfológicos*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 1992.
- PAULA, Aldir Santos. *A língua dos índios Yawanawá do Acre*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- PIGGOTT, Glyne. *The parameters of nasalization*. MCGILL. Working papers in linguistics, n. 5, v. 2, 1988.
- PIGGOTT, Glyne. A parametric approach to nasal harmony. In: HULST, H. van der; SMITH, N. (eds.). *Features, segmental structure and harmony process*. Foris, Dordrecht, 1989.
- PIGGOTT, Glyne. *Variability in feature dependency: the case of nasality*. Natural Language and Linguistic Theory 10, 1992.
- RIBEIRO, Lincoln Almir Amarante. *Uma proposta de classificação interna das línguas da família Pano*. Revista Investigações. *Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 19, 2006.
- SANTOS, Wesley Nascimento; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. *Projeto de Reconstrução Histórica da Família Pano: uma visão geral dos resultados alcançados*. Web-Revista SOCIODIALETO, v. 5, 2015.
- SILVA, Eclenir. *Um estudo sobre a fonologia da língua Mastanawa (Pano)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- SCHULLER, Rudolph. The language of the Tacana Indians (Bolivia). *Anthropos*, n. 28, 1933.
- SHELL, Oliver. *Estudios Panos III: Las Lenguas Pano y Su Reconstrucción*. Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano, 1975.
- SHELL, Oliver. 2008 [1975]. *Las lenguas Pano y su reconstrucción*. In: *Serie Lingüística Peruana*. 12. 3.ed. Instituto Lingüístico de Verano.
- SOUZA, Emerson Carvalho de. *Aspectos de uma gramática Shawã (Pano)*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- SOUZA, Livia de Camargo Siva Tavares de. *Fonologia, morfologia e sintaxe das expressões nominais em Yawanawá*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.
- SPANGHERO, Vitoria Regina Ferreira. *Língua Matis (Pano): uma análise fonológica*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- VALENZUELA, Pilar. *Basic verb types and argument structures in Shipibo-Conibo*. Dissertação de Mestrado. Eugene: Oregon University, 1997.
- VALENZUELA, Pilar. *Transitivity in Shipibo-Konibo Grammar*. Tese de Doutorado. Eugene: Oregon University, 2003.
- ZARIQUEY, Roberto. *A Grammar of Kashibo-Kakataibo*. Tese de Doutorado. Austrália: Universidade de La Trobe, 2011.

DESCRIÇÃO SEMÂNTICA E MORFOSSINTÁTICA DE NOMES CONTÁVEIS EM PARKATÊJÊ

Ingryd Moraes de Moraes (UFPA)¹

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)²

RESUMO: O presente trabalho tem como principal objetivo a descrição de algumas propriedades semânticas e morfofossintáticas de nomes contáveis na língua Parkatêjê, com base em trabalhos já publicados sobre a língua. A língua Parkatêjê faz parte de um grupo de línguas Timbira geneticamente associado à família Jê, do tronco Macro-Jê. Foi inicialmente estudada por Araújo (1976 e 1989) e posteriormente por Ferreira (2003), Neves (2010 e 2012), Ribeiro-Silva (2016) e Vale (2016). Entretanto, este é o primeiro estudo semântico que se pretende realizar sobre a presente língua. Tem-se como referências essenciais a tese de Lima (2014) que trata sobre a individuação e contagem na língua indígena Yudja (Juruna), a tese de Ferreira (2003) que apresenta um estudo morfofossintático da língua Parkatêjê, entre outras. Até o presente momento, com base na tese de Ferreira (2003), temos como exemplos de nomes contáveis na língua nomes referentes a animais, frutos, seres humanos, e objetos da cultura material dos parkatêjê.

PALAVRAS-CHAVE: Parkatêjê; Nomes contáveis; Semântica.

ABSTRACT: The present work has as main objective the description of some semantic and morphosyntactic properties of countable names in the language Parkatêjê, based on works already published on the language. The Parkatêjê language is part of a Timbira language group genetically associated with the Jê family, from the Macro-Jê trunk. It was initially studied by Araújo (1976 and 1989) and later by Ferreira (2003), Neves (2010 and 2012), Ribeiro-Silva (2016) and Vale (2016). However, this is the first semantic study to be carried out on the present language. The thesis of Ferreira (2003), which presents a morphosyntactic study of the Parkatêjê language, among others, is an essential reference for the Thesis of Lima (2014), which deals with individuation and counting in the indigenous language Yudja (Juruna). To date, based on the thesis of Ferreira (2003), we have as examples countable names in the language names referring to animals, fruits, humans, and objects of the parkatêjê material culture.

KEI-WORDS: Parkatêjê; Account names; Semantics.

1. Introdução

A língua indígena Parkatêjê, pertencente a um grupo de línguas Timbira geneticamente associado à família Jê do tronco Macro-Jê, teve seus primeiros estudos feitos por Araújo (1976 e 1989) e posteriormente por Ferreira (2003), Neves (2010 e 2012), Ribeiro-Silva (2016) e Vale (2016). Entretanto, ainda não foi realizado qualquer

¹ ingrydmoraes1@gmail.com

² maríliaferreira1@gmail.com

estudo específico e sistemático que descreva a ocorrência de nomes contáveis com vistas ao aprofundamento sobre os aspectos semânticos da língua. Este estudo tem como foco principal descrever preliminarmente algumas propriedades semânticas de nomes contáveis em Parkatêjê, com base em trabalhos já publicados sobre a língua. Trata-se de uma iniciativa pioneira no que se refere à descrição semântica de uma língua Timbira.

As aldeias em que a língua é falada estão localizadas no município de Bom Jesus do Tocantins, sudeste do Estado do Pará, próximo a Marabá, onde vivem aproximadamente 500 pessoas, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos. Apenas os mais velhos falam a língua.

Em princípio, a definição do que seria um “nome contável” e um “nome massivo” parece muito clara. Porém, estudos feitos por alguns autores apresentam concepções diferentes a respeito desse assunto. Paraguassu & Muller (2007) apresentam em seu artigo denominado “A distinção contável-massivo nas línguas naturais” a concepção de três autores:

- Link (1983) propõe que a extensão de um nome contável é um conjunto de átomos, por singularidades, e que a extensão de tais nomes no plural é um conjunto de pluralidades.
- Chierchia (1998) afirma que o aparato cognitivo humano vê o mundo como um conjunto contendo apenas entidades individuadas, sejam elas singulares ou plurais.
- Borer (2005) afirma que o aparato cognitivo humano vê o mundo como basicamente massivo. De acordo com Borer, todos os nomes são originalmente massivos no sentido de que denotam matéria não individuada.

Segundo Lima (2014), um dos debates mais desafiadores para linguistas e filósofos que partilham interesse pela linguagem tem se dado em torno de como é codificada a distinção entre os chamados “nomes contáveis” (como por exemplo, maçã) e os chamados “nomes de massa” (como por exemplo, água). Verifica-se que, nas línguas naturais, tais classes de nomes apresentam propriedades morfológicas e sintáticas distintas. As propriedades que diferenciam uma classe de nomes da outra são variáveis de uma língua para outra. De acordo com Chierchia (1998a 1998b 2010), há três tipos de

línguas: (1) línguas com marcação de número; (2) línguas com classificadores e (3) línguas de número neutro.

Lima (2014) afirma que as línguas com marcação de número, como por exemplo o inglês, distingue nomes contáveis de massivos através de critérios na utilização de numerais e quantificadores.

Não apenas o inglês, mas também outras línguas de marcação de número utilizam estes dois critérios morfossintáticos - pluralização de substantivos de contagem e distribuição de quantificadores - para distinguir estas duas classes de substantivos. (LIMA, 2014, p. 3)

2. Metodologia

Para a realização do presente trabalho, procedeu-se primeiramente a leitura de materiais essenciais como as Teses das professoras Marília Ferreira e Suzi Lima e de outros materiais pertinentes a este estudo. Concomitante a essas leituras, estão sendo coletados exemplos existentes no acervo de dados de nomes contáveis em trabalhos já publicados sobre a língua considerando, nesse primeiro momento, a tradução como ponto de partida. Esses dados estão sendo coletados de diversos tipos de textos míticos, textos do cotidiano, frases soltas etc.

A partir disso, com base nas leituras previamente feitas, serão criadas hipóteses de trabalho, à luz da Tese de Ferreira (2003). Essas hipóteses deverão ser verificadas junto aos falantes nativos, com quem também serão realizadas sessões de experimento de campo em área indígena. Pretende-se analisar uma variedade de dados coletados por meio de sessões de elicitación e por meio de estudos experimentais, que considerem a intuição dos falantes da língua indígena.

O estudo experimental a ser realizado será feito com base nos experimentos feitos por Suzi Lima (2014) em sua tese de doutorado que trata sobre a individuação e contagem na língua indígena Yudja (Juruna), devidamente autorizado pela mesma. O questionário feito por Lima (2014) tinha como objetivo a coleta de informações que dizem respeito tanto a nomes contáveis quanto massivos, entretanto, para este trabalho, será levado em consideração apenas os nomes contáveis. Além da retirada de questões que envolvam nomes massivos do questionário, há a necessidade também de se fazer

algumas adaptações, como por exemplo: a troca das frutas utilizadas por Suzi em seu trabalho pelas frutas que fazem parte do cotidiano dos parkatêjê.

3. Nomes contáveis em Parkatêjê

À primeira vista, parecem ser nomes contáveis na presente língua nomes referentes a animais, frutos, humanos e relacionados à cultura material.

Na tese de Ferreira (2003), foi possível identificar alguns nomes em Parkatêjê considerados tradicionalmente como contáveis:

- tɛp 'peixe`
- kukoy 'macaco`
- mpi 'homem`
- ntia 'mulher`
- kruwa 'flecha`
- rɔp 'cachorro`
- ton 'tatu`
- kəy 'faca`
- miti 'jacaré`
- əʔəɾɛ 'galinha`

(FERREIRA, 2003)

3.1. Singular e plural de nomes contáveis em Parkatêjê

De acordo com Ferreira (2003), a marcação de número em Parkatêjê é feita pelo acréscimo do formativo **mē** antes dos nomes cujos referentes são [+ humano], enquanto o singular é não marcado.

Exemplos

ʒũm mpɨ mə pia?
Int homem Int Dub
'quem é (aquele) homem?'

ʒũm mē mpɨ mē pia?
Int Pl homem Int Dub
'quem são (aqueles) homens?'

(FERREIRA, 2003)

3.2. A ocorrência de nomes contáveis com numerais

Com base em estudos feitos por Ferreira (2003), a língua Parkatêjê tem numerais que vão de ‘um’ até ‘três’.

Para expressar os numerais, há poucas palavras em Parkatêjê. De fato, eles contam até três. Daí até dez, o que se tem é uma combinação dos três numerais, talvez já criada pelos mais novos, motivados pelo contato com a nossa sociedade. E eles distinguem genericamente as quantidades ‘um’, ‘pouco’ e ‘muitos’, o que, a meu ver, pode ser observado claramente em seu sistema pronominal, bem como no uso de palavras para quantificar. (FERREIRA, 2003, p. 29)

O quadro abaixo apresenta os numerais existentes em Parkatêjê e seu correspondente em português.

NUMERAIS	
Parkatêjê	Português
pitʃit	Um
aikrut	Dois ou duas
hito	Três

Exemplo:

rɨ mũ ita mõn hɨ aikati ʒito
já Dem ir+Pas viajar dia três
‘ele já viajou há três dias’

(FERREIRA, 2003)

Quando há a necessidade de utilizar numerais que indiquem ‘quatro’ ou mais, os parkatêjê fazem as seguintes combinações:

aikrut aikrut mē	‘quatro’	lit.	‘dois e dois’
aikrut hito mē	‘cinco’	lit.	‘dois e três’
hito hito mē	‘seis’	lit.	‘três e três’
aikrut aikrut hito mē	‘sete’	lit.	‘dois, dois e três’

(FERREIRA, 2003)

3.3. A ocorrência de nomes contáveis com quantificadores

Segundo Ferreira (2003), a língua Parkatêjê possui os seguintes quantificadores:

- **Kunini** 'tudo` (kunini 'todos`para indivíduos não animados; mekunini para elementos animados)
- **Kwə** (o sentido pode ser 'vários`; um pouco; um pedaço`, dependendo do tipo de nome com o qual tal quantificador se relaciona.

Ferreira afirma que, em seus estudos, não foram observadas quaisquer distinções no uso dos quantificadores com relação a entidades contáveis ou não contáveis, nem diferenças quanto à constituição dessas entidades (sólido ou líquido, por exemplo).

Contudo, é no mínimo curioso que um mesmo quantificador tenha ao mesmo tempo o sentido de 'muito' e 'pouco' por exemplo, como o falante da língua distingue quando o quantificador apresenta um sentido ou outro? Levando-se em consideração que 'muito' e 'pouco' não são termos sinônimos. Ao analisarmos os exemplos de frases com a presença de quantificadores fornecidos na tese de Ferreira, foi possível observar que o quantificador **Kwə** ocorre com o sentido de 'muito' ' vários' quando antecede entidades contáveis, e com o sentido de 'um pedaço' 'um pouco' quando antecede entidades massivas. Nos exemplos abaixo, é possível identificar o uso desse quantificador nas duas situações, em que 1 exemplifica o quantificador + entidade contável, e 2 exemplifica o quantificador + entidade massiva:

Exemplos:

- 1) mē mpî -tε kaprēn kwə 3- apēn
 Pl homem -Erg jabuti Quant Rel- achar
 'os homens acharam muitos jabutis'
- 2) airɔm, ma ku kotákrε kwə tɔikō
 NPr Exort Du café Quant beber
 'Airom, vamos tomar um pouco de café ?'

(FERREIRA, 2003)

Embora ainda não seja possível afirmar com precisão tal fato, pois seria necessária uma pesquisa de campo para comprovação, uma das hipóteses é a de que o quantificador **Kwə** não sofre alteração morfossintática quando se relaciona ou com entidades contáveis ou com entidades massivas, mas sofre alteração semântica, uma vez que o seu sentido parece variar de acordo com a entidade com a qual está vinculada.

4. Resultados parciais

Seguindo a classificação feita por Chierchia, explanado por Lima em sua tese, pode-se dizer, à primeira vista, que a língua Parkatêjê é uma língua de marcação de número, cuja estrutura apresenta: a marcação de plural através do acréscimo do formativo **mê**, enquanto o singular é não-marcado; a presença do uso de numerais (*pítfit*, *aikrut*, *hito*); e de quantificadores como **kunini** e **kwə**.

Com base em uma análise ainda muito preliminar de alguns dados da Tese de Ferreira (2003), observou-se a ocorrência de nomes contáveis em sua forma singular e plural, sem qualquer alteração morfossintática no nome. Observou-se também que os nomes contáveis ocorrem sem e com a presença de numerais e quantificadores, conforme foi ilustrado ao longo deste trabalho.

Com base nos dados retirados dos materiais de Ferreira, pode-se dizer que, à primeira vista, o *kwə* tem um comportamento de quantificador e pode ocorrer tanto com nomes de massa, quanto com nomes contáveis, embora ainda necessitemos coletar mais dados e observar o comportamento desse item lexical. O que varia, nesse caso, é o sentido, que é determinado pelo tipo de nome ao qual ele se relaciona.

Lima (2014) afirma que muitas línguas de marcação de número, assim como o inglês, utilizam o plural, o uso de numerais e quantificadores para distinguir entidades contáveis e entidades massivas, como já explanado no início deste trabalho. Conforme o que foi analisado até o momento, é possível que a língua Parkatêjê também tenha um comportamento semelhante a essas línguas.

5. Conclusão

Com este trabalho buscou-se explicar alguns dados da língua Parkatêjê observados na tese de Ferreira (2003), importantes para a análise dos nomes contáveis presentes na língua. Falou-se da formação de plural, numerais e uso de quantificadores.

6. Referências bibliográficas

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Estudo morfossintático da língua Parkatêjê**. 2003. 276f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

LIMA, Suzi. **The Grammar of Individuation and Counting**. UMass Amherst. 2014.

PARAGUASSU-MARTINS, Nize; MÜLLER, Ana. **A distinção contável-massivo nas línguas naturais**. Revista Letras, 2007, v. 73, p. 169-183.

ASPECTOS DO GLOSSÁRIO DAS PLANTAS MEDICINAIS EM PARKATÊJÊ

Jaqueline de Andrade Reis (UFPA)¹

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)²

RESUMO: Este artigo resulta da pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado cujo produto é um glossário da terminologia de plantas medicinais utilizadas na produção de remédios para o tratamento e a cura de doenças pelos Parkatêjê, comunidade localizada na Terra Indígena Mãe Maria, no município Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do estado do Pará. Tais termos especializados emergem do discurso do pajé, considerado um especialista em saúde indígena, conforme Athias (2016). O estudo ancora-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Socioterminologia (GAUDIN, 1993; FAULSTICH, 1995; 2006; 2010) e da Terminologia Cultural (DIKI-KIDIRE, 2009). A coleta de dados foi realizada na comunidade onde habita a referida população por meio de entrevistas com o pajé e com outros colaboradores. Para a organização e o tratamento do banco de dados, utilizou-se o programa computacional Flex e para a elaboração do glossário o software Lexique Pro. A organização da macro e da microestrutura do glossário é norteadas por Faulstich (2010). O glossário contém, 111 termos, apresentados em ordem alfabética, sendo 33 ilustrados. A escolha desse objeto de estudo justifica-se pela sua importância cultural e social, que se configura como uma tradição que deve ser documentada a fim de contribuir para o fortalecimento e a preservação dos saberes culturais e linguísticos do povo Parkatêjê.

PALAVRAS-CHAVE: Socioterminologia; Terminologia Cultural; Glossário; Plantas medicinais; Parkatêjê.

ABSTRACT: This paper results of the research done to the master thesis which main product was the glossary of medicinal plants used to make medicines to treat and to cure illness/sickness by Parkatêjê people, located in the Mãe Maria Indigenous Land, close to Bom Jesus do Tocantins, in southeast of Pará state. Those specialized terms come out from the Xamã's discourse, considered a specialist in indigenous health, as Athias (2016). This study is based in authors like Socioterminology GAUDIN, 1993; FAULSTICH, 1995; 2006; 2010) and the Cultural terminology (DIKI-KIDIRE, 2009). The data collect was done in the village where Parkatêjê people lives, by means of interviews with the xamã and others speakers. For the organization and treatment of the data it was used Flex, and for the glossary elaboration the software LexiquePro. The organization of macro and microstructure of the glossary is based in Faulstich (2010). The glossary contains 111 entries, in alphabetical order, being 33 illustrated. The choice of this subject is justified due to the importance cultural and social, which sets up as a tradition whose must be documented for to contribute the fortification and preservation of the cultural and linguistics knowledge from the Parkatêjê people.

¹ Mestranda em Linguística, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jaqreis108@gmail.com

² Professora Associada III ao Programa de Pós-Graduação em Letras e à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: mariliaferreira1@gmail.com

KEYWORDS: Socioterminology. Cultural terminology. Glossary. Medicinal plants. Parkatêjê.

Introdução

O presente trabalho nasceu da necessidade de documentar aspectos relacionados às plantas medicinais e ao seu uso. Trata-se de uma forma específica de empregar termos da língua tradicional. Para isso, pensamos na elaboração de um glossário junto com a comunidade indígena Parkatêjê, formada por uma população de aproximadamente 582 índios³ que vivem em aldeias localizadas na Reserva Indígena Mãe Maria, às proximidades do município de Marabá. A língua Parkatêjê pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, à família Jê e filia-se ao “Complexo Dialetal Timbira” (RODRIGUES, 1986). Parte dessa população é bilíngue, entretanto só os mais velhos falam fluentemente a língua Parkatêjê. O contexto sociolinguístico em que a língua se encontra reflete uma situação de risco de extinção em decorrência do intenso contato com o português.

Tendo em vista tal situação, torna-se necessário analisar, descrever e documentar o quanto mais se possa da língua com o intuito de contribuir para a revitalização e preservação da mesma. Esses materiais de ordem diversa devem ser empregados também como recurso pedagógico que veicule a língua tradicional na escola.

Elaboramos, então, um glossário socioterminológico semibilíngue das plantas medicinais utilizadas para o tratamento e cura de doenças pelos Parkatêjê com a finalidade de registrar os termos especializados que emergem do discurso do pajé, considerado um especialista em medicina indígena tradicional⁴, conforme Athias (2016)⁵.

Esse documento terminográfico é norteado pelas bases teóricas e metodológicas da Socioterminologia GAUDIN (1993) (FAULSTICH, 1995; 2006; 2010) e da Terminologia Cultural (DIKI-KIDIRE, 2009), que se ocupam do estudo do léxico especializado em

³ Fonte: Instituto Socioambiental (ISA), 2016.

⁴ Neste artigo o uso da expressão “tradicional” que acompanhada os termos “medicina”, “conhecimento”, “cultura”, “língua” e “saberes” não se refere ao sentido de oposição a tradicional x moderno, mas sim no sentido de “tradição oral” que faz parte da cultura repassada em sucessivas gerações, sobretudo pelos povos indígenas.

⁵ Texto resultante de palestra proferida pelo Prof. Dr.: Renato Athias, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (IFCH/UFPA), intitulada “Práticas tradicionais de cura e a articulação com os modelos de atenção nos DSEIs”, promovida pelo Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Etnicidade/Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas Eneida Correa de Assis (GEPI-UFPA), realizada em 26 de abril de 2016.

contexto real de uso da língua, e que levam em consideração os aspectos sociais e culturais presentes nos termos especializados. Além disso, apresentamos os resultados preliminares, os procedimentos metodológicos realizados para coleta, tratamento e organização dos dados bem como os aspectos da organização interna do glossário baseados em Faulstich (2010).

Em relação à organização da estrutura, o presente artigo apresenta quatro seções além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, discorremos brevemente acerca da trajetória da Terminologia e sua face aplicada, a Terminografia. Na segunda seção, abordamos a Socioterminologia evidenciando os aspectos sociais dos termos especializados. Na terceira seção, damos ênfase ao enfoque da Terminologia Cultural voltada para a valorização da cultura na produção de léxico especializados. Por fim, na última seção, apresentamos os procedimentos teóricos e metodológicos adotados para a elaboração do glossário da terminologia das plantas medicinais bem como uma amostra do documento terminográfico.

Terminologia: perspectiva tradicional e sua face aplicada

Sabe-se que os estudos acerca da Terminologia moderna surge com Eugen Wüster, engenheiro austríaco, após os estudos apresentados em sua tese, publicou um livro em 1931, denominado de *Die Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektronik*⁶ (BARROS, 2004, p. 53). Nesta obra, suas preocupações com os termos especializados “eram de ordem puramente metodológica e normativa” (FAULSTICH, 1995 p.1).

Essa base metodológica tinha como propósito padronizar os conceitos dos termos, considerados distintos do léxico comum. Nesse sentido, para Barros (2004), o “princípio que regia tal objetivo era a univocidade entre o conceito e o termo e o termo que o designa (um único termo pode designar um conceito)” (BARROS, 2004, p. 53). Como assinala a autora, o estudioso defendeu a eliminação da ambiguidade na linguagem e propôs a univocidade e universalidade do léxico especializado, considerado dissociado do

⁶ Normalização Internacional da Terminologia Técnica, especialmente na eletrotécnica (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 31. Tradução).

discurso, ponto de vista que descartou a variação linguística, a polissemia e a sinonímia ou homonímia presentes no contexto de uso da língua.

Por esse prisma, Wüster deu origem à base da Teoria Geral da Terminologia (TGT), a qual apresenta enfoques cognitivos e normativos, considerados elementos essenciais para o desenvolvimento da área. Para tanto, estabelece os princípios norteadores da TGT pautados em uma base metodológica assentada na sistematização e na padronização dos conceitos dos termos a fim de ser seguida na produção terminográfica de dicionários terminológicos, cuja estrutura deve ser precisa a fim de garantir uma linguagem adequada nos discursos técnicos e científicos (KRIEGER; FINATTO, 2004).

Desta forma, a TGT tem suscitado várias críticas em virtude de seu caráter prescritivo que ficava a cargo dos profissionais de cada área normatizar os termos que deveriam ou não ser usados. Essa ideia é defendida pela TGT tomando por base a comunicação eficiente atrelada à noção da univocidade e da monovalência do termo. Para o autor essas características do termo estão presentes em um contexto de discurso específico que possui apenas um significado, independente das situações de comunicações que envolvem o léxico especializado. Tal noção constitui uma representação reducionista do termo visto, neste caso, como etiquetas ou rótulos que servem apenas para denominarem conceitos técnicos e científicos (KRIEGER; FINATTO, 2004).

No entanto, apesar de tantas reflexões em torno da TGT, ela ainda é considerada como o marco inicial dos estudos terminológicos. Além disso, apresenta reconhecimento internacional por meio da contribuição de Wüster que estabeleceu os princípios teóricos e aplicados para produção de obras terminográficas. Essa prática faz com que a TGT passasse a ser consolidada com estatuto de disciplina, com identidade e objeto de estudos próprios, no ramo das ciências do léxico (KRIEGER; FINATTO, 2004).

A Terminografia, considerada a face aplicada de terminologia, “pode ser definida como uma prática de elaboração de vocábulos técnicos, científicos e especializados” (BARROS, 2004, p. 68). Essa ciência é considerada a prática da Terminologia cuja finalidade é a produção de obras terminológicas ou terminográficas por meio da qual são estabelecidos modelos para a organização da estrutura do dicionário ou glossário.

Um novo conceito acerca desse ramo é apresentado por Faulstich (1990) que definiu essa área como sendo a prática da Terminologia dessa forma “o trabalho do terminólogo prático ou terminógrafo consiste em recolher e organizar os termos e as noções de uma mesma área, sob a forma de léxicos, glossários, dicionários, etc” (FAULSTICH, 1990, p. 207). Para tanto, Faulstich (1995) apresenta algumas tipologias de obras terminográficas de que se ocupa a Terminografia, dentre as quais podemos citar:

Dicionário terminológico: dicionário que apresenta a terminologia de um ou de vários domínios;

Glossário: a) repertório que define termos de uma área científica ou técnica, dispostos em ordem alfabética, podendo apresentar ou não remissivas; b) repertório em que os termos, normalmente de uma área, são apresentados em ordem alfabética ou em ordem sistemática seguidos de informação gramatical, definição, remissivas podendo apresentar ou não contexto de ocorrência. Nota: os glossários em ordem alfabética e os em ordem sistemática podem também conter sinonímia, variante(s) e equivalente(s); c) repertório em que os termos são apresentados em ordem alfabética ou em ordem sistemática seguidos de informação gramatical e do contexto de ocorrência;

Banco de terminologia: repertório terminológico automatizado, constituído de um conjunto organizado de dados terminológicos (FAULSTICH, 1995, p. 5-7).

Como podemos observar, cada tipo citado, tem finalidade e particularidades estruturais diferentes de expor os estudos acerca dos termos especializados que variam de acordo a realidade da pesquisa e os consulentes de cada obra.

Socioterminologia e Terminologia Cultural: interface social e cultural do termo especializado

Com um direcionamento inovador em favor de uma nova visão acerca do uso e funcionamento das terminologias na interação social, divergindo com as limitações da TGT, surge na França a Socioterminologia a partir dos estudos realizados por François Gaudin em sua tese de doutorado intitulada *Pour une socioterminologie: des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, publicada em 1993 (FAULSTICH, 2006, p. 26).

Neste trabalho, Gaudin discute com mais propriedade os aspectos da realização dos termos no “âmbito das práticas linguísticas e sociais concretas dos homens que empregam tais termos” (FAULSTICH, 2006, p. 29). Segundo essa autora, a

“Socioterminologia nasce como uma nova corrente, depois que Jean-Claude Boulanger declara, em 1991, no seu artigo *Une lecture sócio-culturelle de la terminologie* que a perspectiva socioterminológica vem atenuar os efeitos prescritivos exagerados de algumas proposições normativas (FAULSTICH, 2006, p. 29). Como bem explica a pesquisadora, essa disciplina se preocupa em apresentar uma proposta voltada para a descrição dos termos em sua dimensão interativa e discursiva, tendo em vista que o mesmo não pode ser dissociado do contexto social e linguístico. No âmbito desse entendimento a Socioterminologia

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 circunstâncias da elaboração desses discursos ao explorar as ligações entre a terminologia e a sociedade (FAULSTICH, 2006, p. 29).

De acordo com a autora a Socioterminologia se ocupa da investigação da variação linguística dos termos presentes no meio social levando em conta todas as manifestações de uso que uma comunidade faz dos termos. Assim sendo, Faulstich (2006) postula que “[...] a terminologia está voltada para observação do uso do termo em contexto de língua oral e de língua escrita, atitude que implica a possibilidade de identificação de variantes dentro de um mesmo contexto ou em diferentes contextos em que o termo é usado” (FAULSTICH, 2006, p. 30).

Faulstich (2010) no âmbito dos seus estudos, propõe uma base teórico-metodológica para a Socioterminologia, inspirada nos princípios da Etnografia

cuja linha de conduta deriva de um postulado fundamental, que é a existência de uma ordem: o engajamento entre as pessoas, a interação de uns com os outros. Assim, as atitudes interacionais precisam ser observadas e analisadas nos mais diferentes espaços e em diferentes níveis (FAULSTICH, 2010, p. 16-17).

Outra influência foi da Sociolinguística que de acordo com Faulstich (2010) “o conceito de variação linguística, desenvolvido pelas vias da Sociolinguística, serve de suporte para essa nova interpretação que vem se desenvolvendo sobre variação terminológica (FAULSTICH, 2010. p. 15). Apesar disso, a autora esclarece que a “Socioterminologia não é, de fato, uma disciplina derivada da Sociolinguística, porém não podemos negar que é a visão mais flexível da sociedade e da comunidade que conduzem

os especialistas a esse novo percurso” (FAULSTICH, 2010, p. 15). Tal área de estudo é considerada como um ramo da Linguística, que privilegia os aspectos sociais do léxico de especialidade, assim como a Sociolinguística que também apresenta a preocupação com o aspecto social e variacionista presentes no uso da língua.

A Socioterminologia tem como objetivo sistematizar as variações terminológicas de acordo com a natureza linguística que os termos apresentam. Por isso, ela é considerada no campo dos estudos terminológicos como um método de pesquisa, além de ser uma disciplina descritiva. Partindo dessa concepção, em 1995 Faulstich (2006, p. 29) organizou uma subárea dessa corrente, sob duas vertentes. A primeira consiste na Socioterminologia como prática do trabalho terminológico cujo fundamento em relação às análises está relacionado às condições de circulação do termo no funcionamento da linguagem. No que se refere à segunda, esta considera a Socioterminologia como uma disciplina descritiva cuja finalidade está voltada, para perspectiva linguística na interação social em que os termos se apresentam. Tal organização proposta pela autora é importante para a produção de uma obra terminográfica, sobretudo quando este produto considera a produção do termos em seu contexto de uso social e cultural como no caso do presente glossário.

Terminologia Cultural

Seguindo a vertente dos termos especializados sob o enfoque cultural, surge a Terminologia Cultural doravante TC, proposta por Diki-Kidire (2009). Tal campo de estudo mantém uma inter-relação com a Socioterminologia, tendo em vista o interesse pela relação entre a interação comunicativa, a sociedade e a cultura que se apresentam nos léxicos especializados.

A Terminologia Cultural (TC), nome atribuído a Diki-Kidire (2009), é considerada como um campo de estudos terminológicos bastante recente, por isso as referências não são muitas, além de serem pouco detalhadas (ARAGÃO 2010, p. 42). A Terminologia Cultural proposta pelo autor é uma área voltada para o estudo da descrição e análise dos termos realizados no contexto cultural.

Desse modo, o contexto da diversidade cultural, ou seja, a variação cultural do termo é o foco principal dessa abordagem teórica (ARAGÃO, 2010), que leva em

consideração “a apreensão da realidade, os modos de viver, pensar e sentir das comunidades são representados nos termos por elas utilizados e está determinado pela percepção cultural de cada povo” (ARAGÃO, 2010. p. 42). A partir disso, Diki-Kidire (2009) considera que

[...] a cultura é um conjunto das experiências vividas, nas produções realizadas pelos conhecimentos gerados por uma comunidade humana que vive em um mesmo espaço em uma mesma época. Isto significa que existe, por uma parte, uma diversidade cultural tanto no espaço como no tempo, por outra parte, a uma grande expressão da cultura que permite as diversas experiências e os diversos conhecimentos sedimentares nos arquivos da memória coletiva (DIKI-KIDIRE, 2009, p. 2. Tradução nossa)⁷

De acordo com o autor, isso significa que existe uma grande diversidade cultural cujas raízes surgem através das experiências e dos conhecimentos adquiridos e acumulados ao longo da história de cada povo. Tal aprendizado é arquivado na memória coletiva de cada pessoa e, por isso é repassado de geração a geração. Daí a necessidade de considerar o uso dos termos em um contexto específico de uso, tendo em vista que a cultura é um ponto de confluência entre sociedade e língua, por isso se configuram como uma identidade cultural e linguística de um povo.

Para Diki-Kidire (2009) isso permite que todos os membros de uma comunidade possam interagir a partir da criação dos termos que circulam em uma determinada cultura, favorecendo o surgimento de uma comunicação que pode se manifestar de várias maneiras por meio dos gestos, palavras, comportamentos e atitudes.

Na Terminologia Cultural os termos ganham uma dimensão social, sobretudo, através da cultura, considerada o pilar dessa abordagem. Nessa vertente a cultura é entendida a partir de várias dimensões que compreendem o comportamento do homem tanto no meio social quanto no seu meio individual por meio da apropriação dos seus conhecimentos e saberes cuja compreensão gera termos específicos que se integram a cultura gerando variedades linguísticas, sinónímias, homónímias e polissemias nos léxicos especializados. Tais aspectos são evidenciados na prática de uso das plantas

⁷[...] la cultura es el conjunto de las experiencias vividas, de las producciones realizadas y de los conocimientos generados por una comunidad humana que vive en un mismo espacio y en una misma época. Esto significa que existe, por una parte, una diversidad de culturas tanto en el espacio como en el tiempo y, por otra parte, hay un grosor de la cultura que permite a las diversas experiencias y diversos conocimientos sedimentars e en los archivos de la memoria colectiva (DIKI-KIDIRE, 2009, p. 2).

medicinais do povo Parkatêjê que se configura como uma tradição cultural por meio da qual podemos identificar uso de termos especializados produzidos pelo pajé de acordo com seu contexto social e cultural.

Ao contrário da TGT que se preocupava em padronizar os termos a nível internacional devido ao fato de considerá-los como um objeto estanque, a TC valoriza os saberes cuja apropriação favorece a criação de representações simbólicas geradas a partir dos conhecimentos, considerados “arquivos” adquiridos na relação entre o homem com a sociedade durante sua existência, conforme reitera Diki-Kidire (2009):

Estes arquivos representam tantas referenciais simbólicas comuns a partir das quais os membros de uma mesma comunidade cultural podem entender quando se comunicam entre si. Obviamente, as palavras, os gestos, os comportamentos, as situações, tudo se interpreta de forma mais adequada e se entendem com mais facilidade quando a gente comporta as mesmas referências simbólicas (DIKI-KIDIRE, 2009, p. 2. Tradução nossa).⁸

Tais conhecimentos, conforme a TC, constituem a história, os costumes e a tradição de um povo como é o caso estudado na presente Dissertação. A tradição dos Parkatêjê certamente apresenta termos especializados, produzidos por meio dos conhecimentos culturais do pajé, sobretudo, na prática de uso das plantas medicinais.

Aspectos do glossário da terminologia das plantas medicinais em Parkatêjê

Para a realização de pesquisa, baseamo-nos na proposta teórico-metodológica da Socioterminologia (FAULSTICH, 1995, 2006, 2010; GAUDIN, 1993). Tal abordagem ancora-se na perspectiva dos estudos linguísticos de cunho descritivo e funcional a partir do ponto de vista que leva em consideração os aspectos sociais e culturais em que os termos especializados circulam. Seguindo tais orientações, a metodologia apresenta as seguintes etapas que foram adequadas de acordo com a especificidade da pesquisa.

No que concerne aos procedimentos para a coleta de dados da pesquisa foram arrolados nove colaboradores, quatro homens com idades entre 45 a 90 anos e cinco

⁸ *Estos archivos representan tantas referencias simbólicas comunes a partir de las cuales los miembros de una misma comunidad cultural pueden entenderse cuando comunican entre ellos. Obviamente, las palabras, los gestos, los comportamientos, las situaciones, todo se interpreta de forma más adecuada y se entiende con más facilidad cuando la gente comparte las mismas referencias simbólicas* (DIKI-KIDIRE, 2009, p. 2).

mulheres com faixa etária entre 36 a 56 anos. O pajé foi o principal colaborador. Cabe ressaltar que todos colaboradores são indígenas parkatêjê nascidos e criados na aldeia, portanto falam fluentemente a língua tradicional, além do português. Todos os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com os colaboradores na aldeia Parkatêjê.

No caso das entrevistas com o pajé foi necessário elaborarmos uma Ficha Terminológica (FT) que “funciona como uma certidão de nascimento” (FAULSTICH 1995, p. 4) tendo em vista que as informações obtidas por meio da FT irão formar a estrutura interna de uma obra terminográfica. A FT compreende as seguintes informações: nome da planta na língua Parkatêjê e em português, indicações terapêuticas, parte da planta usada, modo e preparo e uso, contraindicação, exemplos e notas antropológicas.

Para a organização e tratamento do banco de dados, utilizamos o recurso de duas ferramentas de programas computacionais, a saber: o FLE⁹ (*Fieldworks Language Explore* versão 8.2.8) e o Lexique Pro¹⁰ (versão 3.5), os quais nos possibilitaram fazer tal procedimento. O programa Flex foi o primeiro utilizado. Ele nos permitiu organizar todos os dados coletados em arquivos cuja base foi alimentada por meio de informações referentes ao léxico especializado das plantas medicinais bem como das imagens dessa flora.

O segundo programa utilizado foi o Lexique Pro que nos permitiu gerar o glossário, em sua versão impressa, da terminologia das plantas medicinais em Parkatêjê. Esse software se constitui como uma importante ferramenta cujos recursos nos possibilita editar, exibir e distribuir dados tanto do léxico geral quanto do léxico especializado. Além disso, proporciona a organização e elaboração da macro e da microestrutura do glossário que seguiu as orientações metodológicas propostas por Faulstich (2010).

Assim sendo, com base nos no *corpus* selecionado, produzimos o glossário da terminologia das plantas medicinais, que contém 111 entradas, escritas na língua

⁹ O FLE⁹ é um programa de distribuição gratuita produzido pela *International Society of Linguistics* (autora, antes conhecida *Summer Institute of Linguistics*). O programa FLE⁹ pode ser baixado pelo link: <http://fieldworks.sil.org/download/fw-828/>.

¹⁰ O Lexique Pro: é um software desenvolvido pelo SIL (*Summer Institute of Linguistics*), que permite editar, exibir e distribuir dados lexicais de línguas naturais. É usado para criar bases de dados, gerenciar arquivos e gerar documentos em formato de dicionário para Word ou para Web, conforme a escolha do pesquisador (LIMA; MARTINS, 2014, p. 257). O programa Lexique Pro pode ser baixado gratuitamente pelo site: www.lexiquepro.com/download.

Parkatêjê de acordo com a ortografia proposta por Araújo (1997), constituídas pelo termo considerado principal quanto pelos sinônimos, hiperônimos e hipônimos referentes a esses termos.

No que tange a macroestrutura do glossário, os repertórios foram organizados em ordem alfabética conforme Faulstich (2010) sendo que alguns apresentam ilustrações para facilitar o entendimento do termo e sua definição.

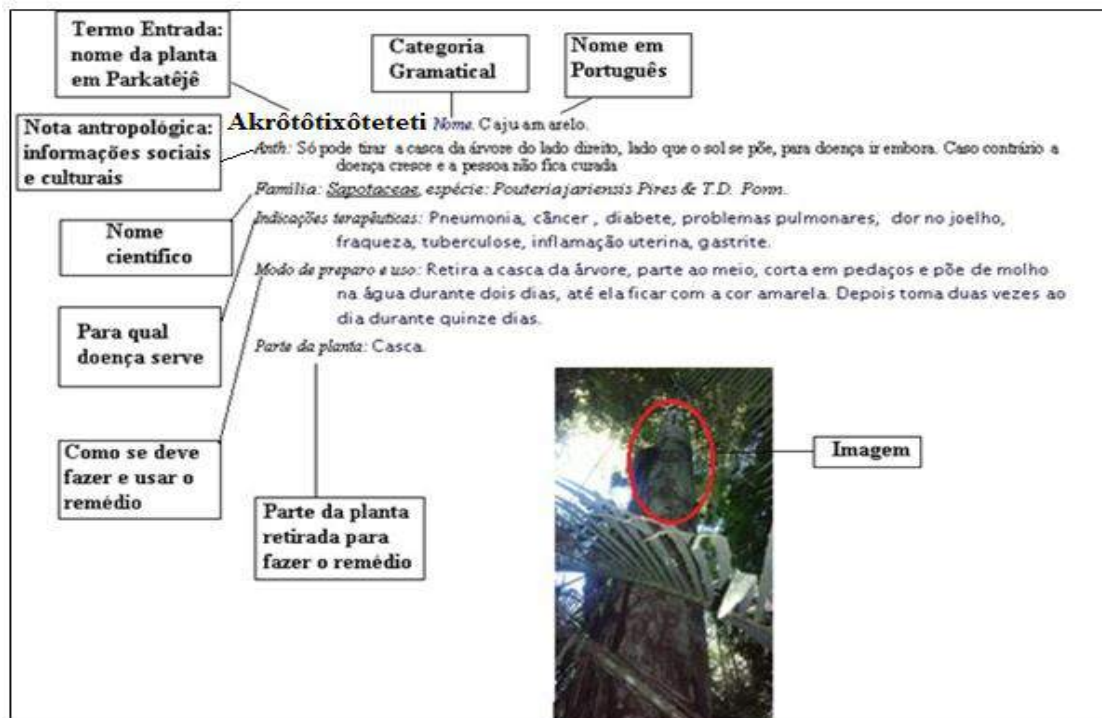
Já em relação a microestrutura, os verbetes foram organizados a partir de uma adaptação de um modelo proposto por Faulstich (2010). Tal adaptação foi necessária em virtude das peculiaridades da pesquisa. No glossário, portanto, definimos a seguinte microestrutura:

Termo entrada ⁺¹¹ Categoria gramatical + Nome português + Definição ± Remissiva ± Sinônimo ± Nota antropológica + Exemplo + Tradução + Nome científico + Indicações terapêuticas + Modo de preparo e uso + Nome popular ± Nota + Parte da planta ± Ilustrações.
--

Como ilustração apresentamos um modelo de um verbete do glossário contendo a terminologia da planta medicinal **Akrôtixôteteti** 'caju amarelo'. Neste exemplo as setas indicam as principais informações dos verbetes bem como o modo como eles se encontram organizados na microestrutura do glossário.

¹¹ Os campos marcados com “+” são de preenchimento obrigatório. Se no decorrer da pesquisa, os dados referentes a estes campos forem encontrados, deverão ser preenchidos, caso contrário ficarão em branco (FAULSTICH, 2010, p. 59).

Figura 1: Ilustração do termo-entrada principal



Considerações finais

Fonte: Reis, 2016.

O presente trabalho focalizou os aspectos do glossário da terminologia das plantas medicinais utilizadas para o tratamento e cura de doenças pelos Parkatêjê. Tal estudo foi realizado no âmbito da produção da Dissertação de Mestrado, realizada no campo da Terminologia, na área da linguística, com interface na vertente da Socioterminologia e com a abordagem na perspectiva da Terminologia Cultural. A partir dessa pesquisa, confeccionamos um glossário dos termos especializados das plantas contendo 111 entradas, organizadas em ordem alfabética, sendo 33 ilustradas.

A pesquisa que possibilitou a produção do glossário dos termos especializados das plantas medicinais Parkatêjê revelou um resultado preliminar que apresenta repertórios repletos de significados relacionados aos aspectos sociais e culturais. Tais termos emergem do discurso do pajé, especialista em saúde indígena, que por meio do seu dom e saber produz remédios à base de plantas medicinais capazes de tratar e curar doenças. Além disso, os léxicos especializados oriundos dessa prática tradicional foram analisados, descritos e documentados com o intuito de contribuir para o fortalecimento e manutenção da língua e da cultura Parkatêjê.

Referências

ARAÚJO, L. M. S. **Parkatêjê x Português: Caminhos de resistência.** IX Congresso Internacional da “Brazilian Studies Association”. Tulane University. New Orleans, Louisiana. Estados Unidos, 2008.

_____. **Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto gavião-jê.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 1977. Anais. Disponível em: < <http://www.brasa.org> >. Acesso em 14 de abril. 2016.

_____. **Conhecendo nosso povo: Comunidade Indígena Parkatêjê.** Brasília: Ministério da Educação e Desportos. Belém: Secretaria de Estado de Educação. Belém-Pará, 1997.

ARAGÃO, M. S. S. **A Socioterminologia e Etnoterminologia das plantas medicinais no Nordeste.** Periódicos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Vol. 15, ano 34, nº1, p. 34-49. Paraíba, 2010.

BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia.** Editora: Edusp. São Paulo, 2004.

FAULSTICH, E. **Metodologia para projeto terminográfico.** In: Simpósio Latino-americano de Terminologia, 2. Encontro brasileiro de terminologia técnico-científica, 1. Anais. Brasília- DF, 1990.

_____. **Entre sincronia e diacronia: variação terminológica no código e na língua.** Actas da VI Riterm, Havana, Cuba, 1998.

_____. **A socioterminologia na comunicação científica e técnica.** In: Ciência e Cultura. Vol. 58, nº.2, p. 27-31. São Paulo, 2006.

_____. **Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina.** In: Ciência da Informação, [S.l.: s.n.], v. 24, nº 3, 1995.

_____. **Variantes terminológicas: princípios linguísticos de análise e método de recolha.** In: Actes réflexions méthodologiques sur le travail en terminologie et en terminotique dans les langue latines. Nice: Realiter / Université de Nice Sophia-Antipolis, p. 15-20, 1996.

_____. Para gostar de ler um dicionário. In: RAMOS, C. de M. de A; BEZERRA, J. de R. M.; ROCHA, M. de F. S. (Org.). **Pelos caminhos da Dialeto e da Sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas.** 1ª ed. São Luís, v. 1, p. 166-185. UFMA, 2010.

_____. **Socioterminologia: termo e variação.** Universidade Federal de Brasília – UnB. Brasília-DF, 2010.

FERREIRA, M. N. O. **Estudo Morfossintático da língua Parkatêjê.** Tese de Doutorado. UNICAMP- SP. São Paulo, 2003.

_____. **Contato entre línguas, perda linguística e identidade étnica: notas sobre o povo Parkatêjê.** Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Letras, Linguística e suas interfaces, nº 40, p. 239-247. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Construções nominais classificatórias em Parkatêjê. Estudo da língua(gem).** v. 9, n. 1, p. 9-22. Vitória-Campinas, 2011.

FINATTO, M. J. B. **O papel da definição de termos técnico-científicos.** Revista da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Vol. 1, no 1, p. 73-97. Curitiba, 2002.

GAUDIN, F. **Socioterminologie: une approche sociolinguistique de la terminologie.** Duculot. Bruxelas, 2003a.

_____. **Pour une sócio-terminologie:** des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1993.

_____. **Socioterminologie:** du signe au sens, construction d'un champ. In: Meta. Vol. 38, n°. 2., p. 293-302. Presses de l'Université de Montréal. França, 1993a.

Instituto Socioambiental (ISA): Disponível em:< <http://pib.socioambiental.org>>. Acesso em: 22 de abril de 2016.

KIDIRE, D. **Um enfoque cultural de la terminología.** DebateTerminológico, nº 5. 2009.

KRIEGER, M. G; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia:** teoria & prática. São Paulo: Contexto, 2004.

KRÔHÔKRENHÛM, J. P. **Mẽ ik wý tekjê ri: Isto pertence ao meu povo.** GKNORONHA. Marabá-Pará, 2011.

LIMA, A. F; MARTINS, A.F.C. Utilização do programa Lexique Pro na elaboração de glossário e dicionários terminológicos. In: ABDELHAK, R; LIMA, A.F; OLIVEIRA, M.B; COSTA, E. O (Orgs.). **Estudos Sociodialetais do Português Brasileiro.** Pontes. p. 257-277. Campinas-SP.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. Edições Loyola. São Paulo, 1986.

EVENTOS DO MOVIMENTO NA LÍNGUA DÂW (AM)

Karolin Obert (USP)¹

ORIENTADORA: Profa. Luciana R. Storto (USP)²

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise dos padrões de lexicalização em eventos de movimento na língua Dâw (família linguística Nadehup, AM). Um evento de movimento básico é entendido por Talmy (2007: p.20) como um evento que contém um objeto *figura* que se move em relação ao *fundo*. Este evento pode ser estendido por co-eventos externos, mostrando informações sobre a *maneira* ou a *causa* do evento de movimento. Nós focamos, então, na questão de como Dâw codifica informações semânticas sobre trajetória (fonte e alvo) e maneira na superfície usando a tipologia de Talmy (2007), dividindo línguas em línguas com *marco verbal* e *marco satélite*. As observações preexistentes nas línguas irmãs Hup (Epps 2013, Epps/Neely 2014) e Yuhup (Ospina Bozzi 2002, 2008) mostraram uma série de raízes altamente produtivas, expressando as noções semânticas de movimento, trajetória e fundo em uma única raiz. Martins (2004: p.260-263), em sua análise, mostra que Dâw possui um grande conjunto de verbos de movimento básicos que expressam mais do que uma noção semântica na raiz do verbo, como por exemplo o verbo 'dôob' – ir em direção ao porto, codificando *movimento* e *fundo*; ou 'xar' – andar com pernas abertas, codificando *movimento* e *maneira*. Esta estrutura corresponde com o tipo de línguas com *marco verbal* na classificação de Talmy. Além disso encontra-se verbos de movimento, como 'sax' – pular de um galho para outro, que expressa as noções de *movimento*, *maneira* e *trajetória* na raiz – um padrão considerado raro por Talmy (2007: p.100). No entanto, encontramos construções seriais verbais altamente produtivas, codificando estas diversas noções semânticas em forma de raízes independentes formando um único predicado– um padrão de lexicalização que Slobin (2004) chama de *marco equipolente*. Informações adicionais sobre trajetória e fundo ocorrem por meio de um rico sistema de posposições ou adverbiais. Por fim, observamos que as noções semânticas sobre trajetória, maneira e fundo em eventos de movimento em Dâw parecem ser uma característica muito importante no discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento; Espaço; Línguas Nadehup; Tipologia

ABSTRACT: This work presents an analysis of lexicalization patterns in motion events of the language Dâw (language family: Nadehup, AM). Talmy (2007: p.20) understands a basic motion event as an event, where a *figure* object is moving in reference to a certain *ground* object. This basic motion event can be extended by external co-events adding information about *manner* and *cause* of the event. Hence, we will focus on the question of how Dâw codifies semantic information about trajectory (goal and source) and manner on the surface in the light of Talmy's typology (2007), that divides languages in satellite-framing and verb-framing languages. The pre-existing observations in the sister languages Hup (Epps 2013, Epps/Neely 2014) and Yuhup (Ospina Bozzi 2002, 2008) could already show a set of productive verbal roots, that express the semantic notions of motion,

¹ karolinobert@gmx.de

² storto@usp.br

trajectory and ground conflated in one single verb root. Martins (2004: p.260-263) in her analysis has shown that Dâw shows this kind of basic motion verbs expressing more than semantic notion in the verb root, such as the verb *dôob* 'go in the direction of the port' expressing the notions of manner and ground; *xar* 'to walk with spread legs' that encodes motion and manner. This corresponds to the *verb-framing* type in Talmy's classification. On the other hand, we find verbs like *sâx* 'to jump from one branch to another' expressing the notions of motion, manner and trajectory in the verb root – a pattern that Talmy (2007: p.100) considers as rare. Furthermore, there are highly productive serial verb constructions that encode those notions in form of independent roots forming a single predicate, a strategy called *equipollent-framing* by Slobin (2004). Additional information about the event is usually encoded in a rich system of postpositions or spatial adverbs. Finally, we will observe that semantic notions about trajectory, manner and ground in motion events seem to be a very important feature in discourse.

KEYWORDS: Motion; Space; Nadehup language family; typology

1 Introdução

Se pensarmos no termo *referência espacial*, suspeitamos rapidamente que lidamos com um fenômeno simples e até universal, uma vez que se trata de descrever onde uma determinada entidade se encontra ou qual trajetória aquela está percorrendo. Investigações no campo da Linguística mostraram (Levinson, 2003; Slobin, 2004; Levinson & Wilkins, 2006; Beavers et.al., 2009), porém, uma imagem diferente: existem padrões e recursos gramaticais e lexicais altamente distintos e diversos nas línguas do mundo para fazer esta referência. Quando se trata, então, de eventos de movimento, em específico, temos que levar em conta que esses podem ser segmentados em componentes que constituem um evento de movimento, segundo a definição do Talmy (2007: p.70). O autor define um evento de movimento como o deslocamento de um objeto *figura* (figure) em relação a um objeto *fundo* (ground) sendo que o fundo pode ser o alvo, fonte ou ponto de referência (landmark). O movimento em si segue uma certa trajetória em relação ao fundo e por fim, a figura se desloca em uma certa maneira: rápido ou devagar, usando um veículo ou não ou fazendo um movimento específico, como pular. Retomando os autores mencionados acima, podemos confirmar que as línguas do mundo diferem na maneira como essas categorias semânticas são codificadas na gramática de uma determinada língua. Em consequência, foi observado que a variação destes recursos gramaticais permite que as línguas demonstrem sistemas retóricos diferentes, nas quais as maneiras como elas descrevem e analisam estes eventos no discurso diferem entre si.

Uma outra razão para a grande variedade na maneira de codificar estes eventos de movimentos surge da importância de certas práticas culturais, determinando o que é pragmaticamente acessível e frequente, o que novamente implica em processos de gramaticalização e lexicalização (Du Bois, 1985: p.363).

Isso foi observado principalmente entre os povos das famílias linguísticas Nadehup (Nadëb, Dâw, Yuhup, Hup), Yanomami e Kakua-Nikak da região do Alto e Médio Rio Negro (AM), que são descritas através de práticas socioculturais como *povos da floresta* em oposição aos *povos do rio* (Arawak e Tukano-Oriental), uma vez que tratam de distintas *referências espaciais* (Pozzobon, 1991). Sendo assim, são esperadas codificações linguísticas espaciais complexas e como afirma Bozzi (2013: p.1), nas línguas amazônicas existe uma ênfase evidente nas expressões espaciais nas quais encontramos conceitos de distância, da perspectiva dêitica, da visibilidade, de direção e orientação, de postura e de posição, que se manifestam em categorias gramaticais e lexicais. Desse modo, para os eventos de movimento levanta-se a questão: quais são os recursos gramaticais e lexicais que constituem um evento de movimento? Ou seja, como as noções de *maneira* e *trajetória* de um evento de movimento estão sendo gramaticalmente e lexicalmente codificadas. Com este objetivo, analisamos neste trabalho eventos de movimento na língua Dâw³, baseados em dados coletados durante um trabalho de campo realizado na comunidade Waruá, próxima a cidade São Gabriel da Cachoeira. A análise procura descrever os recursos lexicais, morfológicos e sintáticos que a língua usa para expressar eventos de movimento. Veremos, para isso, brevemente alguns pressupostos teóricos que se baseiam na tipologia de Talmy (1985, 2000, 2007), Slobin (2004) e Beavers et.al. (2009) e verificaremos ainda, na seção seguinte, com quais recursos as noções básicas de um evento de movimento estão codificadas na língua Dâw. Concentraremos-nos, portanto, nas noções de maneira e trajetória de um evento de

³ O perfil tipológico da língua Dâw (ver Martins, 2004) mostra uma língua isolante-analítica com poucos processos de sufixação, como o morfema de negação ou morfema de marcação diferencial de objeto (MDO). Os traços: plural, aspecto e tempo são indicados por morfemas livres e não por afixos, sendo que a marcação de plural e tempo é opcional na língua. Da mesma maneira, o léxico da língua é predominantemente monossilábico com baixo índice de afixos. Dâw apresenta a ordem SVO em orações assertivas, enquanto nas orações não-assertivas encontramos VOS em orações interrogativas e VSO em orações imperativas. A língua contém um padrão de alinhamento nominativo-acusativo com morfologia de caso somente nos objetos diretos em sentenças transitivas, analisado por Costa (2014), como marcação diferencial de objeto (MDO).

movimento e suas correspondências na gramática da língua Dâw, que podem ser expressos através de predicados simples ou complexos.

2 A tipologia de eventos de movimento

Inicialmente, retomemos os componentes que constituem um evento de movimento básico, segunda a conceitualização de Talmy (2000): *a figura, o fundo, a trajetória* e o *movimento* da figura. Com isso, um evento de movimento básico pode ser estendido por co-eventos expressando a noção de *maneira* ou *causa* sobre os quais o evento de movimento ocorreu (Talmy, 2000: p. 26). Como veremos nos exemplos seguintes, esses componentes formam a base para a tipologia sobre padrões de lexicalização, estabelecidos por Talmy:

- | | | |
|--|-------------------------|--------------|
| a) The bottle floated out . | √(Movimento+Maneira) | (Trajetória) |
| b) La botella entró a la cueva (flotando) | √(Movimento+Trajetória) | (Maneira) |

(Talmy, 2000: p. 26)

Os exemplos mostram que a lexicalização nessa tipologia é entendida como um processo de combinação de noções semânticas, tais como movimento, maneira, causa e trajetória em elementos na superfície. Sendo assim, o exemplo a) exemplifica a fusão das noções de *movimento* e *maneira* na raiz verbal, enquanto a noção semântica de *trajetória* se realiza na superfície através da preposição *off*. Já o exemplo b) as noções de movimento e trajetória são condensadas⁴ na raiz do verbo *entrar*, enquanto a noção de maneira está sendo expressa em uma estrutura subordinada. Esses dois padrões guiam a tipologia binária de Talmy, dividindo as línguas do mundo em línguas com *marco verbal* (*verb-framed languages*) ou com *marco satélite* (*satellite-framed languages*) (Talmy, 2000). O exemplo a) demonstra, então, uma estrutura de tipo *marco satélite*, como a noção de trajetória não está contida na raiz verbal, porém expressa em um satélite que, segundo Talmy (2000: p.222), é qualquer categoria gramatical em relação a raiz verbal, tal como partículas verbais, nomes incorporados ou afixos polisintéticos. Na estrutura de tipo *marco verbal*, observamos no exemplo b) que as noções de trajetória e movimento

⁴ Me refiro aqui ao termo *conflation*, usado por Talmy e que se refere ao fato de ter várias noções semânticas condensadas em uma única raiz.

são condensadas na raiz verbal e a noção de maneira está sendo expressa sintaticamente subordinada.

Na literatura especializada sobre eventos de movimento nas línguas do mundo podemos observar que esta tipologia binária não é suficiente, uma vez em que há línguas, como veremos em Dâw, nas quais as noções de trajetória e maneira podem ser codificadas em uma única raiz verbal sem mostrar marcação de subordinação. Outras línguas, como varias línguas da região do Médio e Alto Rio Negro⁵, apresentam construções seriais verbais (daqui por diante esse termo será abreviado como: CSV) ou compostos complexos nos quais as informações sobre os co-eventos são codificadas de maneira sintaticamente equivalente. Slobin (2004) as rotula com o nome de estruturas com marco equipolente (*equipollent-framed language*), uma vez que movimento, trajetória e maneira são expressos em itens gramaticais equivalentes.

Apesar do fato que essa terceira estrutura abrange mais línguas, é necessário levar em conta que várias línguas contêm mais do que um desses padrões. Ou seja, uma língua com marco verbal pode permitir expressar a noção de trajetória através de um satélite, enquanto línguas com marco satélite podem ter verbos expressando a noção de trajetória (Beavers et. al., 2009). Em Dâw encontramos, por exemplo, os três padrões descritos aqui, como veremos nos exemplos seguintes:

(1) Estrutura com marco verbal

Margarete **sâak** nāk tâg rēd
NP **subir** açai árvore.frut. em.adhesão
'Margarete sobe no pé de açai'

(2) Estrutura com marco satélite

bol **lâb** Luiz nĩi rid
bola **rolar** NP COP DIR
'A bola está rolando para onde Luiz está'

(3) Estrutura com marco equipolente (CSV)

paas [**lâb xutu**] nâx dôo' rid

⁵ Para as línguas Tukano, ver Gomez-Imbert *Tatuyo e Barasana* (1988; 2007) e Stenzel *Kotira* (2007), para línguas Nadahup, ver Ospina-Bozzi *Yuhup* (2013), Epps *Hup* (2014), Martins *Dâw* (2007) e Obert *Dâw* (2016) e para línguas Arawak, ver Aikhenvald *Tariana* (1999).

pedra **rolar** **descer** água porto DIR
'A pedra rolou para o rio' (LIT.: A pedra rolou descendo para o rio.)

Verificamos nos exemplos que em Dâw além dos três padrões há outras estratégias para expressar, por exemplo, a noção de trajetória em uma frase posposicional indicando um movimento translocativo (2). Já o exemplo (3) mostra uma CSV na qual a noção de maneira do evento está sendo codificada através de uma segunda raiz verbal *xutu* 'descer' que, de certa forma, indica a trajetória do movimento também. Informação adicional sobre o fundo do movimento encontra-se mais explícito na frase posposicional, encabeçada pela posposição direcional *rid*, que a segue. Portanto, seguimos nesse trabalho o conselho de Beavers et.al. (2009), propondo que uma análise de eventos de movimento deveria se basear nos recursos lexicais, morfológicos e sintáticos que as línguas demonstram, uma vez que uma distinção binária não parece condizente com a variedade dos padrões encontrados.

3 Eventos de movimento em Dâw – predicados simples

Como o complexo verbal é um ponto central na análise de eventos de movimento, vale ressaltar que encontramos em Dâw predicados simples e complexos (compostos ou CSVs) nas quais as raízes verbais ocorrem geralmente sem morfologia devido à estrutura isolante-analítica ou apenas com o sufixo de negação. Porém, a língua mostra oito morfemas de aspecto derivados de verbos plenos como verbos de movimento (Martins, 2004; Carvalho, 2014). Isso dificulta a análise de eventos de movimento, uma vez que é difícil verificar na língua se tratamos de uma CSV tendo dois verbos independentes, de um composto ou de um predicado simples sendo modificado através de um morfema de aspecto.

Devido às características mencionadas, um evento de movimento básico na língua apresenta a seguinte estrutura: NP_{figura} + V_{movimento} + PP[NP_{fundo} + posposição]/ AP.

(4)
Nem x_u las ked
NP descer barco dentro
'Mateus desce do barco' [Lit.: Mateus desce de dentro do barco]

(5)
yam ox' tir dee rujaay

cachorro correr 3POSS dono atrás
'O cachorro corre atrás do seu dono'

Observamos primeiramente nos exemplos (4) e (5) estruturas com predicados simples. Com referência as noções semânticas de Talmy podemos verificar que a *figura* está expressa através de uma frase nominal; a noção de movimento está contida na raiz verbal e o fundo se encontra codificado novamente em um nome, sendo o argumento da posposição espacial *ked* 'dentro'. Observamos aqui claramente que nesse exemplo a noção de trajetória está explícita na raiz do verbo, uma vez que o verbo *xu* descreve um movimento descendente. Ao mesmo tempo a noção de *fonte* do movimento, representando também um tipo de trajetória, está sendo codificada na frase posposicional indicando o ponto onde este evento movimento se iniciou. O exemplo (5) mostra a mesma estrutura com a diferença de que o verbo de movimento nesse exemplo não indica a noção de trajetória, mas sim a noção de maneira que está inerente a semântica do verbo, enquanto a indicação da trajetória da figura está novamente codificada através de uma frase posposicional.

Os exemplos ressaltam que Dâw possui duas classes de verbos de movimento (intransitivos), que de acordo com Wälchi & Zúñiga (2006) são verbos com movimento inerente (self-contained motion verbs) e verbos de deslocamento (verbs of displacement). Sendo que os verbos de movimento inerente expressam a maneira do movimento (5), enquanto os verbos de deslocamento mostram a noção de trajetória ou a direção do movimento (4). As listas a) e b) mostram uma seleção das duas classes de verbos de movimento mais frequentes na língua Dâw.

a) Verbos de deslocamento: *rām* 'ir', *need* 'vir', *yâ/ xâjâ* 'voltar', *saak* 'subir', *pe* 'subir o rio', *xu* 'descer', *xutu* 'descer para o chão', *dôob* 'descer para a o porto (rio)', *kutu* 'descer da rede', *rôd* 'sair', *xâyâ* 'entrar'.

b) Verbos de movimento inerente: 'ox 'correr', *wuut* 'correr de maneira rápida', 'êw 'andar com pernas abertas', *y'êenh* 'andar como um pato', *mêm* 'andar pela primeira vez', *kui* 'andar escondido', *wâg* 'balançar', *çak* 'pular'.

Muitos verbos de deslocamento em Dâw empregam os mesmos papéis

semânticos, como na língua irmã Hup e, indicam, portanto, as noções de fonte e alvo fazendo referência dêitica ao interlocutor (como ir/vir/voltar), a gravidade (subir/descer) ou a uma área definida (como entrar/sair) (Epps, 2014). O que destaca são os verbos como *pe* ‘subir o rio’, *xutu* ‘descer para o chão’, *dôob* ‘descer para a o porto (rio)’ ou *kutu* ‘descer da rede’ que além de se referir a trajetória contêm a informação sobre o fundo em relação a qual a figura se desloca. Esperaríamos a ausência da frase posposicional indicando a noção do fundo uma vez que sua noção parece ser contida na raiz como no exemplo (6).

(6)
dâw **pe** las ked
homem subir.rio barco dentro
'O homem sobe rio no barco' [Lit.: O homem sobe o rio dentro do barco']

(7)
abɛg dâw **dôob** niid nâx pôg mĩ'
CONJ.DISC pessoa descer.para.rio para.lá agua beira em.água
'Aí vieram ate a beira do rio' [Lit.: Aí eles desceram para o rio, para lá, na beira do rio']

Por outro lado, foi adicionado no exemplo (7) o pronome demonstrativo *niid* ‘para lá’ e uma frase posposicional dando informação adicional e muito especifica sobre o fundo, resultando em uma codificação massiva de noções espaciais tendo um caráter redundante.

Resumindo, vimos que em predicados simples, as duas classes de verbos de movimento podem expressar a noção de maneira e trajetória em um evento de movimento. E como vimos, um outro recurso para expressar a trajetória é a adição de uma frase posposicional ou de um advérbio locativo.

3.2 Maneira e trajetória de movimento –predicados complexos

Em predicados complexos, que em Dâw abrangem CSVs e compostos, podemos verificar como as noções de maneira e trajetória são codificadas através de uma sequência de verbos modificando o evento de movimento. Martins (2007) descreveu que em Dâw existem CVS com até cinco raízes verbais. Porém, nossa pesquisa mostrou CSVs com no máximo dois verbos tanto em elicitacões quanto em fala natural, que

podemos avaliar como resultados de contato linguístico com o português, uma vez que encontramos bastante construções paratáticas que parecem substituir as CSVs.

Por limitações de espaço, tratamos aqui somente dos padrões que incluem verbos de movimento na sua estrutura, que geralmente expressam eventos simultâneos que se opõe aos CSVs, nos quais a leitura replica a cronologia dos eventos. Seguimos aqui a definição do Haspelmath (2015: p.6) para CSVs, em que essas construções são mono-oracionais e consistem de verbos independentes sem ter uma relação de predicado-argumento entre eles. A ordem sintática da CSV em Dâw é determinada pelas classes semânticas das raízes verbais envolvidas. Baseado nas duas classes de verbos de movimento mencionadas anteriormente encontramos em Dâw os dois padrões seguintes:

(8) $V_{\text{intr}}(V_{\text{mov}} \text{ inerente}) + V_{\text{intr}}(V_{\text{mov}} \text{ deslocamento})$

beeg ked [nõx xutu] mej wâ'
folha cair descer mesa em.cima
'A folha caiu da mesa' [Lit.: 'A folha caiu descendo de cima da mesa']

(9) $V_{\text{trans/intr}}(\text{verbo de atividade/maneira}) + V_{\text{intr}}(V_{\text{mov}} \text{ deslocamento/inerente})$

dâw xut [õot xâjâ]
pessoa macho [chorar entrar]
'O homem entrou chorando'

O padrão exemplificado no exemplo (8) mostra um verbo de movimento *inerente* na primeira posição que funciona como núcleo sintático e semântico da CSV, enquanto o verbo da segunda posição é frequentemente um verbo de movimento do tipo *deslocamento*. Esse verbo indica informação adicional sobre orientação espacial do movimento expresso pelo núcleo verbal em posição 1. Hale (1991) descreve a função desse padrão como a 'indicação da *direção* do movimento', ou seja, a noção de *trajetória*. Isso torna-se explícito quando a segunda posição é preenchida pelos verbos *râm* 'ir' (exemplo 10), indicando um movimento saindo do centro dêitico (translocativo) e *need* 'vir', indicando um movimento em direção ao centro dêitico (cislocativo).

(10)

rid ['ox râm] nâx dõo rid
3P correr ir água porto DIR
'Eles estão correndo para o porto' [Lit.: 'Eles estão correndo indo para o porto']

Martins (2007: 172) concorda com Aikhenvald (2006: p.22) no sentido de que os verbos de movimento sempre funcionam como modificador do verbo na primeira posição, sendo este o núcleo da CSV. Porém, observamos no segundo padrão (9) uma outra situação. A estrutura consiste, primeiramente, de um verbo de atividade ou maneira na posição 1 que, ao mesmo tempo, define o valor da transitividade, uma vez que nessa posição podem ocorrer verbos intransitivos, transitivos e bitransitivos. A segunda posição é ocupada por um verbo de movimento das duas classes. O que se opõe com o padrão anterior é o fato que a segunda raiz, sendo um verbo de movimento, funciona como o núcleo sintático e semântico e está sendo modificada através da primeira raiz, indicando a *maneira* do evento de movimento. Reavaliemos essa inversão do núcleo como uma estrutura composta e não como CSV, uma vez que o núcleo que se encontra à direita se assemelha à padrões de composição nominal ou verbal lexicalizada encontrado em Dâw. Além disso, podemos observar uma semelhança desse padrão com a estrutura sintática de eventos de movimento que Epps (2014: p.5) descreve para Hup, onde encontramos também que o verbo expressando a noção de maneira antecede o verbo do movimento, mas que esse mesmo funciona como núcleo do composto.

4 Conclusões

Analisamos duas estruturas para eventos de movimento na língua Dâw: predicados simples e predicados complexos. A primeira estrutura é composta por um verbo de movimento de deslocamento, expressando a noção de *trajetória*, ou direção, ou de um verbo de movimento inerente indicando a noção de *maneira* de movimento. Informação adicional sobre a trajetória é codificado em frases posposicionais ou em advérbios espaciais. Predicados complexos mostram então duas estratégias distintas para indicar *trajetória* e *maneira*: CSVs e compostos. As CSVs do tipo $V_{intr}(V_{mov\ inerente})+V_{intr}(V_{mov\ deslocamento})$ têm uma função adverbial e expressam, portanto, a noção de *trajetória* indicando a direção do movimento. Reavaliemos o segundo padrão como composto através de características sintáticas e vimos que esse indica a noção de *maneira*. Por último, observamos nos exemplos uma codificação massiva de noções espaciais em eventos de movimento, através da codificação em várias classes formais. Observamos também na amostra dos verbos de deslocamento que a informação topográfica, contendo

traços importantes da geografia da região, representando o fundo, pode ser contida na própria raiz do verbo.

Referências

- AIKHENVALD, A. Areal Diffusion and Language Contact in the Içana-Vaupés Basin, North-West Amazonia. In: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. *The Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- AIKHENVALD, A. Serial Verb Constructions in a Typological Perspective. In: AIKHENVALD, A.; DIXON, R.M.W. *Serial Verb Constructions*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- DU BOIS, J. Competing Motivations. In: Haiman, J. *Iconicity in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- BEAVERS, J.; LEVIN, B.; THAM, S. The typology of motion expressions revisited. In: *Journal of Linguistics*. Cambridge University Press, 2009.
- CARVALHO, M. Aspecto Verbal na Língua Dâw. Tese de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.
- COSTA, J. A estrutura argumental em Dâw. Tese de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.
- EPPS, P; NEELY, K. Movimiento y orientacion en construcciones verbales: una perspectiva amazónica. In: *Movimiento y espacio en lenguas de América*, In: GUERRERO, L. (Ed.) *Movimiento y espacio en lenguas de América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
- GOMEZ-IMBERT, E. Construcción verbal en barasana y tatuyo. CNRS: Amerindia 13, 1988.
- HALE, K. Misumalpan verb sequencing constructions. In: LEFEBVRE, C. *Serial verbs: grammatical, comparative and cognitive approaches*. Amsterdam: Benjamins, 1991.
- HASPELMATH, M. The serial verb construction: Comparative concept and cross-linguistic generalizations. In: Max Planck Institut, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/0Z5AkF>. Acesso em: 27/11/2016.
- LEVINSON, S. *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LEVINSON, S.; WILKINS, D. *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- OBERT, K. Motion Events in Dâw. Leticia: Amazônicas VI, 2016.
- OSPINA BOZZI, A. Expresión de nociones espaciales en lenguas amazonicas. Bogotá: Instituto Caro e Cuervo, 2013.
- POZZOBON, J. Parenté et demographie chez les Indiens Maku. Tese de Doutorado. Paris: Universidade de Paris VII, 1991.
- SLOBIN, D. The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of

motion events. In: STRÖMQVIST, S./ VERHOEVEN, L. (Eds.) Relating events in narrative: Vol. 2. Typological and contextual perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

STENZEL, K. The Semantics of Serial Verb Constructions in two Eastern Tukanoan languages: Kotiria (Wanano) and Waikhana (Piratapuyo). In: DEAL, A. Proceedings of SULA 4: Semantics of Under- Represented Languages in the Americas. University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics 35. p. 275-290, 2007. Disponível em: < <http://goo.gl/cmUzeZ>>. Acesso em: 10/03/2015.

TALMY, L. Towards a Cognitive Semantics. Cambridge MA: MIT Press, 2000.

TALMY, L. Lexical Typologies. In: Shopen, T. Language Typology and Syntactic Description. Second edition Volume II: Grammatical Categories and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WÄLCHLI, B.; ZÚÑIGA, F. Source-Goal (in)difference and the Typology of Motion Events in the Clause. Berlin: stuf, 2006.

PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS EM TOADAS DE BOI BUMBÁ

Maria Celeste de Souza Cardoso (UEA)¹

RESUMO: As toadas de boi bumbá são canções que tratam do cotidiano da população da cidade de Parintins. São elas que entrelaçam os fios que conduzem o desenrolar do auto do boi no Festival Folclórico de Parintins. Falar de toadas é expressar o dia a dia do caboclo amazonense, é falar de mitos e lendas, é expressar o linguajar falado pelos antepassados indígenas, negros e brancos. A toada é, ainda, de acordo com Cascudo (s/d, p. 871), “cantiga, canção, cantinela; solfa, a melodia nos versos para cantar-se”, é folclore, é música de boi. Neste contexto, este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Acervo das toadas do boi bumbá de Parintins”, o qual está em andamento. O artigo objetiva analisar as palavras e expressões indígenas presentes nessas cantigas. Essas palavras e expressões indígenas aparecem principalmente nas toadas que tratam dos rituais, das tribos, das figuras regionais e da cunhã poranga. Estudiosos e pesquisadores da área como Braga (2002), Nogueira (2008; 2014), Farias (2005), e outros, embasam teoricamente este trabalho. Como metodologia foi feita a recolha das toadas escolhidas, a identificação das palavras e expressões indígenas e a análise dentro de uma abordagem semântica e pragmática.

PALAVRAS-CHAVE: Toadas; Boi Bumbá; Parintins; Indígenas.

ABSTRACT: The tunes of boi bumbá are songs that deal with the daily life of the population of the city of Parintins. They weave the threads that lead the development of the self of the Ox the Folkloric Festival of Parintins. To speak of tunes is to express him day by day of the mestizo amazonense, it is speak of myths and legends, it is express the language spoken by the ancestors indigenous, black and white. The tune is, still, in agreement with Cascudo (s/d, p. 871), "ballad, song, cantinela; solfa, the melody in the verses to sing, is folklore, it is ox music. In this context, this work is a cutting of the research project entitled "Collection of the tunes of the boi bumbá of Parintins", which is in process. The article aims at to analyze the words and present indigenous expressions in those ballads. Those words and indigenous expressions appear mainly in the tunes that treat of the rituals, of the tribes, of the regional illustrations and of the cunhã poranga. Studios and researchers of the area as Braga (2002), Nogueira (2008; 2014), Farias (2005), and other, they base this work theoretically. As methodology was made her collects of the chosen tunes, the identification of the words and indigenous expressions and the analysis inside of a semantic and pragmatic approach.

KEYWORDS: Tunes; Boi-Bumbá; Parintins; Indigenous.

INTRODUÇÃO

¹ E-mail: celeste_cardoso23@yahoo.com.br

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Acervo das toadas do boi bumbá de Parintins” e tem por objetivo principal analisar palavras e expressões indígenas presentes nessas toadas. As toadas analisadas neste trabalho tratam dos rituais, das tribos, das figuras regionais e da cunhã poranga, das quais foram escolhidas 02 (duas) da década de 1990/1999; 02 (duas) da década 2000/2010 e 02 (duas) dos anos de 2011 a 2016, perfazendo um total de 06 (seis) toadas.

As toadas de boi bumbá fazem parte do Festival Folclórico de Parintins e conduzem a encenação do boi durante três dias da última semana do mês de junho. Parintins é uma cidade de médio porte e fica à margem direita do Rio Amazonas. Tem aproximadamente 100.000 habitantes, os quais vivem da pesca, de pequenas produções, artesanato e serviço público federal, estadual e municipal. Esses habitantes são descendentes dos índios, antigos moradores desse lugar, dos negros e brancos que colonizaram a cidade.

Parintins ficou conhecida com a projeção em mídia nacional e internacional do Festival Folclórico, no qual durante três dias há a apresentação dos bois bumbás Caprichoso e Garantido. A história desses bumbás parte da narrativa do auto do boi e gira ao redor de uma fazenda com um boi premiado, um casal de fazendeiros e sua filha apaixonada pelo boi, um casal de empregados negros, vaqueiros, índios e curandeiros. O auto do boi é o miolo da apresentação dos bumbás e teve muitas modificações com o passar do tempo até chegar ao que é hoje. No entanto, atualmente, a toada é a linha que move a brincadeira dos bumbás; é o fio que conduz o desenrolar da encenação do auto do boi em uma arena chamada bumbódromo².

A toada é, de acordo com Farias (2005, p. 63), “composições feitas para a apresentação dos Bois-Bumbás. Elas versam sobre o tema ou a homenagem escolhidos pela agremiação folclórica para o Festival”. Expressam o dia a dia do caboclo amazonense, dos mitos e lendas, do linguajar falado pelos antepassados indígenas, negros e brancos. Esse termo “toada” é muito antigo, como afirma Cascudo (s/d), significa canção, cantiga, melodia para cantar. Neste contexto, a estrutura da toada antológica³ é mais parecida com esse conceito colocado pelo estudioso citado, tanto na estética quanto

² Bumbódromo: lugar onde os bois bumbás se apresentam.

³ Toada Antológica: antes da década de 1990.

na organização dos versos. Já as toadas atuais⁴ se modificaram com as transformações ocorridas no festival.

A toada se tornou tão importante para o boi bumbá que se modificou nos últimos anos, acompanhando as tendências da moda e também o contexto histórico, principalmente com a exposição na mídia. Essa modificação aconteceu não somente na letra mas também na melodia. Nogueira (2008, p. 204), diz que “a memória musical dos parintinenses foi o item que mais mudou dentro da estrutura da folia do boi bumbá”. Com essas mudanças muitos grupos musicais e compositores acabaram por ficar de fora da brincadeira do boi bumbá; porém, outros grupos surgiram e novos compositores também.

Dessa forma, este trabalho trata também de identificar palavras e expressões indígenas em toadas de boi bumbá, fazer um levantamento dessas palavras e expressões, analisá-las semanticamente e organizá-las em um glossário visando futuras consultas.

PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS EM TOADAS DE BOI BUMBÁ

As toadas escolhidas para esse trabalho fazem parte do acervo musical das duas agremiações folclóricas Boi Bumbá Caprichoso e Boi Bumbá Garantido. Algumas foram retiradas de CDs e DVDs já publicados pelos dois bois bumbás e outras foram retiradas dos sites oficiais dos bumbás.

Essas toadas serão analisadas sob uma perspectiva semântica e pragmática. Para isso, faz-se necessário conceituar de início a Semântica e, em seguida, a Pragmática, expondo também a importância de cada uma na identificação das palavras e expressões indígenas encontradas em toadas de boi bumbá.

Para Cançado (2012, p. 17-18), a Semântica é “o estudo do significado das línguas. É o ramo da Linguística voltado para a investigação do significado das sentenças”. Já a Pragmática trata do “uso das palavras e sentenças dentro de um contexto” (CANÇADO, 2012, p. 20). É também, de acordo com Carboni (2008, p. 66), “estudo do uso do signo e dos efeitos que produz nos falantes que os utilizam”. Assim, é neste contexto que esses conceitos serão utilizados neste artigo. Não se pretende aqui

⁴ Toadas Atuais: a partir da década de 1990, especificamente após 1995.

prender-se aos estudos semânticos e pragmáticos, mas utilizar-se desses conceitos para a identificação das palavras e expressões indígenas encontradas nas toadas escolhidas para esse fim.

Dentre as toadas da década de 1990 a 1999 foram escolhidas “Lagarta de fogo”, de 1995 e “Filhos do Sol”, de 1991. Da década de 2000 a 2010, “Rito Saterê-Mawé”, de 2007 e “A grande maloca”, de 2006. Já dos anos de 2011 a 2016 tem-se “Boiúna”, de 2011 e “Pajé”, de 2012.⁵ Essas toadas são importantes porque tratam de temas amazônicos como a cultura do povo amazonense. Nogueira (2014, p. 138), ressalta que “a exaltação poética às culturas amazônicas introduziu na música do boi personagens e objetos predominantes nas décadas seguintes, como Deus Sol, Deus Tupã, arco, flecha e tacape, e ainda palavras de ordem da militância ecológica”; temáticas recorrentes ao contexto histórico nacional e regional, os quais representavam a preocupação com o meio ambiente e com a cultura regional.

As toadas “Lagarta de fogo” (1995) e “Filhos do Sol” (1991) trazem muitas palavras e expressões indígenas principalmente as que reforçam “a destruição da floresta e as culturas de seus povos”. (NOGUEIRA, 2014, p. 139). Abaixo, retratam-se as letras dessas duas toadas e a identificação (em negrito) das palavras e expressões indígenas recorrentes:

Lagarta de Fogo⁶

Saterê, Saterê, **Saterê-Mawé**

Urupady, Majuru

Hei, hei

Tapajós, marau, andirá

Lagarta de fogo Saterê

Papagaio Falante Maué

Lua no céu, no céu

Encanto no ar, no ar

Do sangue guerreiro

Do povo da ilha

Dos **tupinambás**

⁵ As palavras foram grafadas de acordo com a publicação nos CDs, DVDs e sites consultados. As toadas estão organizadas por Agremiação Folclórica, em ordem alfabética: primeiro Caprichoso, depois Garantido.

⁶ Autores: Leno/Davi. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso. Ano: 1995. Fonte: www.boicaprichoso.com/toadas (CD Luz e mistérios das florestas).

O **Ciã**, o índio
Entrando na arena sagrada (**ocara**)

Lagarta de fogo Saterê
Papagaio falante Maué

Filhos do Sol⁷

Ê, ê, ê
Tribo dos **Andirás**
Tribo dos **Kaiapós**
Tribo dos **Kaiapós**

Vamos acender a fogueira
E fazer valer o tratado de paz

Somos filhos do sol,
Somos filhos da mata,
Nosso povo é de fé – de fé
Nossa gente é pacata

Somos do São José

Não mate a mata seu moço
Deus- **Tupã** disse que não
Defenderemos o verde
Com **arcos** e **flechas** e **tacapés** na mão.

Essas toadas são da década de 1990/1999 e representam, principalmente a partir de 1995, o processo de transformação pelo qual o Festival Folclórico de Parintins iria passar. Nogueira (2014), informa que neste período são inseridas nas toadas de boi palavras e expressões que reforçam a preocupação com a paz, a resistência dos povos da floresta, as modificações dos versos, a complexidade da música com a introdução dos instrumentos percussivos industrializados, a substituição das representações dos índios americanos pelas etnias amazônicas. Isso torna-se evidente nas toadas apresentadas: palavras como “saterê-mawé”, “tapajós”, “marau”, “andirá”, “tupinambás”, “kaiapós”

⁷ Autores: Inaldo Medeiros/Paulinho do Sagrado. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido. Ano: 1991. Fonte: CD Uma origem cabocla.

representam etnias indígenas amazônicas. Essas etnias serão representadas verbalmente em outras toadas nas décadas seguintes.

Ainda nessas duas toadas encontram-se outras palavras que representam os usos e costumes de etnias amazônicas, como “clã”, “ocara”, “lagarta de fogo”, “arcos”, “flechas”, “Tupã”, “tacapes”. Além dessa representação, observa-se a preocupação com a paz entre esses povos e o olhar aguçado sobre a destruição da floresta.

A década de 2000/2010 traz em seu bojo uma preocupação maior com o meio ambiente, a resistência e destruição dos povos da floresta. Então, temas como preservação, rituais, usos e costumes indígenas ganham força nas toadas de boi bumbá.

A partir de 1990, por força da necessária e urgente preservação ecológica, os olhos do Brasil e do mundo se voltam para a Amazônia e por suas populações. Aos temas ecológicos, os bois-bumbás juntaram narrativas históricas e cotidianas, mas ao longo dos anos seguintes é o ritual indígena que se sobressai na trama do espetáculo como potência estética. (NOGUEIRA, 2014, p. 142).

Os rituais indígenas começam a aparecer como ponto principal nas agremiações folclóricas deixando em segundo plano o auto do boi. As toadas “Rito Saterê-Mawé”, de 2007, da Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso e “A grande maloca”, de 2006, da Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido representam os passos da dança indígena e a ascensão da figura do Pajé nesses rituais. Abaixo, apresentam-se as letras dessas duas toadas, identificando as palavras e expressões indígenas utilizadas:

Rito Saterê-Mawé⁸

Aiuêçaika, porantin (6x)

Cantos e danças sagradas

No rio de fé **saterê mawé**

A nação **mawé saterê**

No ritual da iniciação

O chefe **tuxaua** traz o **curumim**

Enfeita o terreiro pra celebração

As mãos do menino

⁸ Autores: Ademar Azevedo/David Jerônimo. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso. Ano: 2007. Fonte: CD O Eldorado é aqui.

Entreguem ao ferrão
Ao som do **iambé**, no **saripé**
Taóka, ferrão agudo
Invasores da floresta **tucandeira**
Tarakúas cordão de morte

Saracutingas amarelas **tucandira**

A tribo se separou
O remo mágico anunciou
O grande **pajé**
Iacoamã, **icumató**
Com a força do **porantin**
Inicia o **curumim**
A tribo a noite inteira
Festejam todos os guerreiros
Na dança da **tucandeira**
Tem **caxiri tarubá**
E **guaraná- çapó** oh, oh, oh.

A grande maloca⁹

A esperança rege a canção da Amazônia
E os povos da floresta e os pássaros entoam
Em uma sinfonia do amor
Sublimando a vida e o grande Criador
Mãe natureza ensina os povos a viver
A conviver em harmonia e sonhar
Mas não são todos que almejam aprender
E mesmo contra a correnteza vão remar
Se a humanidade não cuida da grande maloca
A natureza dedilha tristes acordes
Acauã anuncia maus presságios
A pátria das águas será a pátria dos sertões
Inhambu prenuncia a noite longa
É preciso sonhar e pensar nas futuras gerações [...]

Cujubim canta o novo alvorecer
Paz e solidariedade precisamos semear...
O **uirapuru** dissemina o amor
E a canção do amor vamos entoar
Terra, a grande **maloca** que devemos cuidar
Enquanto houver amanhã
Terra, a grande **maloca**, nossa mãe, nosso lar.

⁹ Autores: Demétrius Haidos/Geandro Pantoja. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido. Ano: 2006.
Fonte: CD Terra: a grande maloca.

A toada “Ritual Saterê-Mawé” apresenta em forma poética o ritual de iniciação do curumim¹⁰ na vida adulta. As palavras grifadas representam os usos e costumes indígenas durante o ritual. Neste sentido, percebe-se o uso de palavras em um contexto, como diz Cançado (2012), no conceito sobre Semântica, colocado no início desse artigo. O contexto representa uma dança indígena, o uso que se faz de palavras e sentenças que representam esse contexto, como as seguintes: “Aiuêçaika”, “porantin”, “saterê-mawé”, “tuxaua”, “curumim”, “iambé”, “saripé”, “taóka”, “tucandeira”, “tarakúas”, “saracutingas”, “tucandira”, “pajé”, “caxiri”, “tarubá”, “guaraná-çapó”. Essas palavras fazem parte de todo esse ritual de iniciação e mesmo não conhecendo o sentido de cada uma delas, percebe-se o significado pela descrição feita do ritual indígena. É o que reforça Carboni (2008), quando fala sobre o uso do signo e dos efeitos produzidos nos falantes.

Já a outra toada intitulada “A grande maloca”, retrata a harmonia da vivência entre os seres humanos e o ambiente em que vivem, os efeitos do que pode ocorrer quando essa sintonia é quebrada. O uso de palavras que falam sobre a diversidade de pássaros amazônicos (acauã, inhambu, cujubim, uirapuru) demonstram que essa harmonia entre as pessoas e a Terra (grande maloca; casa grande) é possível.

As duas últimas toadas a serem analisadas neste trabalho são “Boiúna”, de 2011, e “Pajé”, de 2012. A primeira trata da descrição de uma cobra conhecida no folclore amazonense como “Cobra Grande”. Nesta toada, a cobra grande é apresentada por seus diversos nomes: anaconda, boiúna, sucuriju, boiaçu. Além disso, a música descreve a cobra e como ela ataca os caboclos durante as enchentes na região amazônica. É interessante como os compositores utilizam as palavras para descrever o processo de ataque do animal e o uso semântico de palavras diferentes para dizer a mesma coisa. Neste contexto, o significado das palavras é utilizado em seu sentido tradicional, no sentido em que se encontra no dicionário. Faz-se uso, aqui, da Semântica Tradicional, a qual de acordo com Cançado (2012), é o estudo do significado das palavras de uma língua. Já a segunda toada intitulada “Pajé”, retrata um ritual indígena, evidenciando a figura mítica do personagem mais importante da tribo: o curandeiro. Essas toadas serão apresentadas a seguir:

¹⁰ Curumim: menino, garoto.

Boiúna¹¹

Do submundo das profundezas
Velas negras sudários da escuridão
Flutua no bojo sombrio
Mastros de ossos cortam os ventos e a névoa
A barca fantasma navega a assombrar
Faróis, vitrais enigmáticos, lampejam ao luar
Banzeiros naufragam embarcações
A **boiúna**, o enigma, o mistério da noite virá encantar
Vem no remanso soturno dos **aningais**
A fera das águas rasteja
Seus olhos de fogo encandeiam na escuridão

A dona da noite virá
Escamas de **sucuriju**, fogo no ar
Avança sobre os **igapós**, a devorar
Emergente **anaconda boiaçu**
A dama das águas

Boiúna emerge das águas
Boiúna ceifadora de almas
Anaconda, cobra grande, boiúna, sucuriju

Pajé¹²

Pajé, Pajé
Pajé poderoso na fé, a visão **Yagé**
O senhor do sol e da lua
Surge ao som do trovão
E convoca as tribos para celebração
Canta na dança de guerra
Na dança da cura
Na dança do fogo e da chuva
Toquem **maracás** rufem **tamurás**

Começa a dança do grande **Pajé**
É a **pajelança** do grande **Pajé**
Piaga, Kumu, Sakaka, Paini, Xamã (2x)
[...]

¹¹ Autores: Guto Kawakami /Nado Kawakami /Ligiane Gaspar. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso. Ano: 2011. Fonte: CD A magia que encanta.

¹² Autores: Demétrius Haidos/Geandro Pantoja/Jacinto Rebelo. Agremiação Folclórica Boi Bumbá Garantido. Ano: 2012. Fonte: CD Tradição.

Em transe a metamorfose nos bichos
Tarântula, guariba, camaleão
Serpente, **ariranha**, escorpião
Em transe o chamamento das tribos
Kayapó, Mundurucu, Apinaié
Parintintin, Hixcariana, Sateré-Mawé

Começa a dança do grande **Pajé**
É a **pajelança** do grande **Pajé**
Piaga, Kumu, Sakaka, Paini, Xamã (2x)

A partir da década de 2000 até os dias atuais, as toadas continuaram a retratar temas voltados para os usos e costumes tradicionais dos antigos povos da Amazônia. Cada vez mais os rituais aparecem em descrições minuciosas nas canções do boi bumbá. A toada intitulada “Pajé” traz palavras sinônimas do título da música, tais como: Piaga, Kumu, Sakaka, Paini, Xamã. Todas essas palavras significam o mesmo que Pajé (curandeiro e feiticeiro da tribo). Outras palavras como, por exemplo, Yagé e pajelança, significam respectivamente: planta alucinógena da Amazônia e ritual indígena. Maracás são chocalhos indígenas e tamurás significam tambores feitos de troncos de árvores. Além dessas há as que se referem às outras tribos indígenas: Kayapó, Mundurucu, Apinaié, Parintintin, Hixcariana e Sateré-Mawé.

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS

Este glossário foi organizado a partir das palavras e expressões indígenas identificadas nas toadas apresentadas neste trabalho. Ainda está em desenvolvimento, no entanto, serão apresentadas neste espaço apenas algumas que fizeram parte desta pesquisa:

ABAÇAI – homem que espreita, persegue.

ACOIMBÉ PARU – medo e aflição.

AEON XAMANÍSTICO – novo xamã (divino, humano e animal) que conduz a religiosidade, celebra os ritos e intermedia o mundo físico com o mundo sobrenatural.

AISUARI – tribo indígena extinta do tronco tupi.

AKUARIHPO – seres (espíritos) que podem causar doenças.

ALIMANAI – céu.

AMAZONAS – denominação dada às Içamiabas por Frei Gaspar de Carvajal; índias guerreiras.

ANACONDA - nome utilizado para referir-se a uma gigantesca cobra lendária da Amazônia.

ANHANGÁ COARA – gênio maléfico caçador de homens.

APAKWA HEKWAPI – o outro mundo na crença Baniwa.

ARATAREIMO – macaco guariba grande, cuja mitologia, o ser (primata) protege o povo Wayana.

AROEMAIVU – a alma do morto reencarnada em um de seus parentes.

ASSURINI - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

AURA – antigo deus adorado pelos índios Tapajós.

BANIWA – tribo indígena Aruak.

BANZEIRO – ondas do rio.

BAYMANAGEW – maloca dos homens, proibida às mulheres.

BOIÚNA – nome utilizado para referir-se a uma gigantesca cobra lendária da Amazônia.

BOPË – entidade causadora da morte.

BORORÓ – etnia indígena do Mato Grosso.

CACURI – armadilha de pesca em forma de caracol feita de talas de bambu ou ripas de imbaúba.

CARÁ – batata amazônica.

CAXIRI – bebida à base de mandioca.

COBRA GRANDE - nome utilizado para referir-se a uma gigantesca cobra lendária da Amazônia.

CURUPIRA – ente protetor da floresta.

DJODJEKO – uma das comunidades dos Kaiapó Xikrin.

ECERAE – aldeia do Ocidente.

EMBIARA – caça.

ERERÊS – morcegos gigantes.

FACHIÁ – tipo de pescaria noturna.

GAVIÃO – Kamathawá, entidade mágica dos Baniwa.

HURORION – festa em que o gigante Towira Towira recebe os espíritos das pessoas gravemente doentes e oferece-lhes chicha de milho, que, se aceita, causa a morte definitiva do corpo.

IACY – lua.

IACY-UARUÁ – lago espelho da lua; próximo ao município de Nhamundá.

IAMBÉ – instrumento ritualístico dos saterê.

IARA – mãe d’água.

ICAMIABA – mulheres sem seio; índias que habitavam a região de Nhamundá; Baixo Amazonas.

IGAPÓ – floresta alagada.

IHPORY – bichos canibais que assolam os Wayana.

INHAMBÉ – instrumento utilizado nos rituais saterê.

IPI – herói mítico dos Ticuna.

IPUPIARA – homem-peixe, senhor das águas e dos seres que vivem no mundo subaquático.

JAMI-KARAWA – animais com espírito humano que somente o xamã pode identificar; crença dos Paaca Nova.

JURUPARI – deus dos sonhos, muito respeitado pelos índios; implementou a sociedade patriarcal.

KAÍY – fogo no dialeto Yanomami.

KAMAYURÁ - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

KARIWA – homem branco.

KARUÃNA – entidades espirituais de bichos, plantas; encantos e espíritos de antigos grandes pajés.

KAYABI - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

KAYAPÓ - etnia indígena do Parque Nacional do Xingu.

KAYSSUNA – bebida alucinógena dos Ticuna.

KINJA – autodenominação dos Waimiri-Atroari.

KOIKWA-KRAI – leste geográfico; céu cosmológico.

KUMU – sábio e sacerdote da tribo.

TAMURÁ – tambor feito de tronco de árvores.

TAPAJÓ – tribo indígena tupi.

TAPIOCA – massa extraída da mandioca.

TAPIRAIAURA – ser mítico lendário da Amazônia.

TARUBÁ – bebida indígena à base da mandioca.

TARUMÃ – tribo indígena extinta, do tronco tupi.

TINCÁ – pássaro-guia dos índios Waimiri-Atroari.

TOWIRA TOWIRA – gigante que lidera o mundo aquático sobrenatural; crença dos Paaca Nova.

TUCANDEIRA – formiga.

TUCUMÃ – fruta amazônica muito consumida com pão ou farinha de mandioca.

TUCUPI – insumo extraído da mandioca, bebida fermentada.

TUGARÉ – aldeia do Oriente.

TUPÃ – o deus dos Tupi; trovão.

TUPAIÚ – antiga aldeia dos índios Tapajós.

TUPANA RANEÁ – Deus nos ajude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As toadas de boi bumbá, de acordo com Braga (2002), é importante para a festa folclórica porque confere sentido ao batuque, ao canto e à dança, sem os quais não teria sentido o espetáculo dos bumbás. Neste sentido, as toadas são o pano de fundo da encenação do boi bumbá. São elas que dão sentido ao boi de arena. Daí a importância de cada uma escolhida para apresentação do bumbá em consonância com a temática escolhida anualmente.

As palavras e expressões analisadas nas toadas escolhidas para este trabalho fazem parte do uso e costumes de uma comunidade cultural chamada Parintins e representam a cultura de um povo que não esquece suas raízes e tradições. Tudo isso evidente nas toadas que enriquecem a encenação do boi bumbá na arena do bumbódromo.

Assim, além da identificação de palavras e expressões indígenas já apresentadas neste trabalho, foi feito também um levantamento de em quantas toadas constam esses vocábulos destacados: de 1990 a 1999, a agremiação folclórica Boi Bumbá Caprichoso apresentou em 32 (trinta e duas) toadas palavras e expressões indígenas, enquanto que o Boi Bumbá Garantido apresentou em 44 (quarenta e quatro) toadas. Nos anos de 2000 a 2010, no Boi Bumbá Caprichoso foram apresentadas em 52 (cinquenta e duas toadas) e

no Boi Bumbá Garantido em 56 (cinquenta e seis) toadas. Já nos anos de 2011 a 2016 foram em 47 (quarenta e sete) toadas do Caprichoso e 33 (trinta e três) no Garantido. Por esse resultado, percebe-se o aumento de toadas em que constam palavras e expressões indígenas.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Sérgio Ivan. Os bois-Bumbás de Parintins. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 2002.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARBONI, Florence. **Introdução à Linguística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CD Boi Bumbá Caprichoso: **O Eldorado é aqui**. Manaus, 2007.
- CD Boi Bumbá Caprichoso: **A magia que encanta**. Manaus, 2011.
- CD Boi Bumbá Garantido: **Uma origem cabocla**. Manaus, 1991.
- CD Boi Bumbá Garantido: **A grande maloca**. Manaus, 2006.
- CD/DVD Boi Bumbá Garantido: **Tradição**. Manaus: 2012.
- FARIAS, Júlio César. **De Parintins para o mundo ouvir: na cadência das toadas dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2005.
- NOGUEIRA, Wilson. **Festas Amazônicas: boi-bumbá, ciranda e sairé**. Manaus: Editora Valer, 2008.
- _____. Boi Bumbá: imaginário e espetáculo na Amazônia. Manaus: Editora Valer, 2014.
- www.boicaprichoso.com.br/toadas. CD Boi Bumbá Caprichoso: **Luz e mistérios das florestas**. 1995.

ANÁLISE FONÉTICA DAS VOGAIS ORAIS DO WAJÃPI

Natali Nóbrega de Abreu (PET/UFPA)¹³
Orientadora: Gessiane Picanço (CNPQ/UFPA)²

RESUMO: Este artigo tem como foco verificar os inventários fonéticos e fonológicos já propostos para a língua nos estudos de Jensen (1984) e Baraúna (2014) e identificar traços acústicos das vogais orais do Wajãpi evidenciados por meio da análise de espectrogramas e verificar de que forma esses traços se manifestam na língua Wajãpi, retirando valores dos formantes de cada vogal oral da língua. Os dados que foram coletados juntamente com o falante Wajãpi do Amapá e compõe uma lista de aproximadamente 631 palavras encontradas em gravações do Arquivo de Línguas Indígenas do Laboratório de Fonética do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA) que foram disponibilizados pela Prof.^a Dr.^a Gessiane Picanço. Este estudo dá continuidade aos resultados já encontrados no trabalho de Baraúna (2014) uma vez que analisa os dados de mais um falante, o Sr. Seki Wajãpii e busca contribuir o desenvolvimento dos estudos sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética; Vogais; Wajãpi

ABSTRACT : This work aims to verify the phonetic and phonological inventories already proposed for the language in the studies of Jensen (1984) and Baraúna (2014) and to identify acoustic traits of Wajãpi oral vowels evidenced by the analysis of spectrograms and to verify how these Traits are manifested in the Wajãpi language, taking values from the formants of each oral vowel of the tongue. The data that were collected together with the Wajãpi speakers from Amapá and compose a list of approximately 631 words found in recordings of the Archive of Indigenous Languages of the Laboratory of Phonetics of the Postgraduate Program in Letters of the Federal University of Pará (PPGL / UFPA) Which were made available by Prof. Dr. Gessiane Picanço. This study continues the results already found in the work of Baraúna (2014) since it analyzes the data of another speaker, Mr. Seki Wajãpi and seeks to contribute to the development of language studies.

KEYWORDS: Phonetics; Vowel; Wajãpi.

INTRODUÇÃO

O Wajãpi é uma língua falada por aproximadamente 1000 índios de mesmo nome, que também se autodesignam Wayapi, Wajapi, Oiampi ou “lane” (que quer dizer nós que quer dizer nós em wajãpi). Localizam-se na região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e

¹³ Email: natali.nobrega@hotmail.com

²email: picanço.g@hotmail.com

Araguari no noroeste do Amapá, norte do estado do Pará e na Guiana Francesa, sendo que na região da Guiana Francesa existem diferenças dialetais em decorrência da influência da língua Kalib. O mapa a seguir apresenta a localização dos Wajãpi

Figura 1:



Fonte: Instituto socioambiental, 2009.

A língua pertence ao subgrupo VIII da família Tupí-Guaraní, do tronco linguístico Tupí, junto com as línguas Wayampíkú, Emérillon, Urubu-Ka'apór, Guajá, Awré e Awrá, Anambé de Ehrenreich, Takunhape e Jo'é, segundo RODRIGUES E CABRAL (2002). Mello (2000) propõe outra subdivisão em que também inclui o Wjãpi no ramo VIII, porém apenas as línguas Emerillon e Urubu-Ka'apor estariam inseridas neste subgrupo, junto ao Wajãpi. A população wajãpi vem obtendo um crescimento contínuo nos últimos anos, é o que mostram os dados do Instituto Socioambiental (ISA) :

Figura 2



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA), 2016.

Este trabalho visa analisar acusticamente as vogais orais da língua Wajãpi falada na região do Amapá, no Brasil, a partir de áudios gravados com um falante nativo da língua, Sr. Seki Wajãpi, na região do Oiapoque, em 21 de janeiro de 2010, pela Prof.^a Ma. Elissandra Barros (Universidade Federal do Amapá).

Os dados foram disponibilizados pelo Arquivo de Línguas Indígenas do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), organizado pela Prof.^a Dr.^a Gessiane Picanço. Foram analisadas 631 palavras por meio do programa Praat (www.praat.org), as quais foram transcritas foneticamente.

Partiu-se de trabalhos anteriores, sobre a fonologia segmental da língua, proposta por Jensen (1984) e por Baraúna (2013). Esta última analisa os aspectos fonéticos e fonológicos do wajãpi com dados de dois falantes da língua, seu trabalho serviu de base para a análise dos dados que aqui será apresentada, uma vez que ele trata dos áudios de outros dois falantes do Wajãpi também gravados por Elissandra Barros no Oiapoque.

ESTUDOS ANTERIORES SOBRE A LÍNGUA: JENSEN (1984) E BARAÚNA (2013)

A dissertação “O desenvolvimento histórico da língua Wayampi” de JENSEN (1984) descreve as mudanças ocorridas na língua Wajãpi, baseando-se em reconstruções fonológicas e morfológicas do Proto-Tupi-Guarani, porém, fundamenta-se mais em explicar tais mudanças do que realizar uma análise específica referente à fonologia ou morfologia da língua.

Jensen em seu estudo evidencia a existência de seis vogais orais fonológicas para a língua Wajãpi, sendo três vogais altas, /i/, /i/ e /u/; duas vogais médias, /e/ e /o/; e uma vogal baixa, /a/:

Inventário fonológico das vogais de Jensen 1984

/i/ /i/ /u/
/e/ /o/
/a/

Fonte: Adaptado de Jensen, 1984, p. 9.

Baraúna (2013) em seu Trabalho de Conclusão de Curso trabalha com as consoantes do Wajãpi e apresenta seis vogais fonológicas orais, sendo três vogais altas /i/ /i/ e /u/; três vogais médias /e/, /o/ e diferente de Jensen, também considera a vogal fonológica /ɔ/; e uma baixa /a/. Apresenta também oito vogais fonéticas orais, sendo três vogais altas [i], [i̥] e [u], quatro vogais médias [e], [ɛ], [o] e [ɔ]; e a vogal baixa [a], como mostra a seguinte tabela:

Tabela das vogais fonéticas e fonológicas de Baraúna (2013)

	Anterior	Central	Posterior
Fechada	/i/ [i]	/i / [i̥]	/u/ [u]
Média	/e/ [e][ɛ]		/o/ /ɔ/ [o] [ɔ]
Aberta		/a/ [a]	

Fonte: Baraúna, 2013, p. 23

ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS ORAIS

As vogais são “sons produzidos com vibração laríngea (de modo que o vozeamento é a fonte de energia) e com o trato vocal relativamente aberto, modificado

para produzir padrões específicos de ressonâncias” (KENT E READ, 2015, P. 38) e são caracterizadas pela altura da língua, a anterioridade, centralidade ou posterioridade da língua e pelo arredondamento ou não arredondamento dos lábios.

Para analisar acusticamente as vogais, procedemos à verificação de suas qualidades com base nos valores dos seus formantes, isto é, das ressonâncias produzidas no trato vocal. Existem vários formantes, mas utilizaremos para esta análise, os valores do primeiro formante (F1), que corresponde a altura da língua no trato vocal, e do segundo formante (F2), que corresponde ao grau de anterioridade ou posterioridade da língua no trato. Quanto maior for o valor de F1, mais baixa a vogal será, quanto menor, mais alta ela será, e quanto maior for o valor de F2 mais anterior a vogal será, quanto menor, será mais posterior.

Neste trabalho, verificou-se nove vogais fonéticas orais, [i], [i̠], [u], [ə], [e],[o], [ɛ], [ɔ] e [a], acrescentando-se a vogal central média, [ə], conforme o quadro fonético abaixo:

	[i]	[i̠]	[u]	
	[e]	[ə]	[ɔ]	
Inventário fonético das	[ɛ]		[o]	vogais orais
		[a]		

Fonte: Pesquisa da autora. 2016.

As vogais foram cuidadosamente observadas a partir da análise espectrogramas e das medições dos formantes F1 e F2, no programa Praat. Foram selecionadas duas amostras de sete palavras para cada vogal observada na língua. Como exemplo, têm-se as seguintes amostras de palavras para cada uma das vogais:

- (1) [i] [ka.si'.ri] 'bebida'
 [e] [tə.Je.'re] 'filha'
 [ɛ] [po.ro.'rɛ] 'enxada'

[i]	[e.ro.'ri]	'alegre'
[ə]	[Jə.kə.rə]	'ralar'
[a]	[ʔa.ne.'ra]	'morcego'
[u]	[ta.ku.'ru]	'pedra'
[o]	[Jə.kə.ro]	urinar
[ɔ]	[Jə.pi.ro]	raspado

As palavras foram selecionadas considerando a semelhança quanto ao ambiente de manifestação, respeitando-se o padrão acentual e silábico, CVCV, além da quantidade das sílabas. Das 631 palavras transcritas, foram utilizadas 126 para que, a partir das médias dos valores das frequências de F1 e F2 das vogais orais, fosse estabelecida a seguinte tabela com a média e o desvio desses formantes:

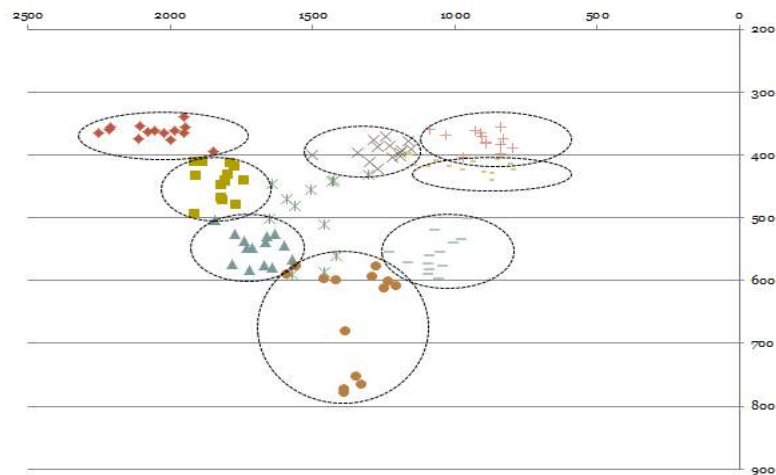
Tabela da média e desvio padrão dos formantes F1 e F2

VOGAL	F1	F2
[i]	371 Hz (26)	2075 Hz (95,5)
[e]	446 Hz (28)	1897 Hz (183)
[ɛ]	548 Hz 549 (24)	1696Hz 1697(75)
[i]	392 Hz 393 (14)	1238Hz 1239(109)
[ə]	493 Hz 494 (58)	1501 Hz (104)
[u]	376 Hz 377 (15)	929 Hz (112,7)
[o]	421 Hz (11)	1008 Hz (172,7)
[ɔ]	554 Hz (31)	1071 Hz (70,17)
[a]	651 Hz (81)	1364 Hz (115)

Fonte: Pesquisa da autora (2016)

Após verificar a média dos valores dos formantes, estabeleceu-se um quadro de dispersão acústica das nove qualidades das vogais orais da língua Wajapi, conforme se constata abaixo:

Quadro de dispersão acústica das vogais



Fonte: pesquisa da autora (2016)

O quadro de dispersão acústica explicita a regularidade e estabilidade das frequências das vogais, pois cada vogal está agrupada em certo limite de frequência.

CONCLUSÃO

Pretendeu-se, com esta pesquisa, analisar as vogais orais da língua Wajãpi, do ponto de vista da fonética acústica, assim como visitar os inventários fonéticos e fonológicos propostos para a língua de estudos anteriores. Buscou-se, portanto, identificar as vogais orais do Wajãpi, por meio da análise de espectrogramas, tirar a média dos valores de formantes de cada vogal e propor um quadro de dispersão acústica para as vogais orais da língua.

A partir da análise dos dados aqui apresentados, observou-se que o acento recai predominantemente na última sílaba das palavras da língua em questão e constatou-se a presença de 9 vogais orais fonéticas: [i] [e] [ɛ] [i̯] [ə] [a] [u] [o] e [ɔ], concordando como o estudo de Baraúna (2013) que também constata a existência dessas vogais orais na língua. Confirmada a presença dessas vogais, pretende-se prosseguir a análise fonética das vogais nasais da língua, assim como comprovar a existência fonemas e alofones na língua.

REFERÊNCIAS

BARAÚNA, Fabíola Azevedo. **Breve Análise Da Língua Wayampi: Aspectos Consonantais E Vocálicos.** A margem - Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes / ISSN 2175-2516 Seção Estudos, Uberlândia, ano 4, n. 8, p. 38-44, jul./dez. 2011.

JENSEN, Allen A. Comparação preliminar das línguas Emerillon e Oiampi no seu desenvolvimento do Proto Tupi-Guarani. Associação Internacional de Linguística. Anápolis, 2008.

JENSEN, Cheryl Joyce S. **O desenvolvimento histórico da língua Wayampi.** Campinas: UNICAMP, 1984. 187 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil: Wayampi.** 2002. Disponível em: <http://www.pib.socioambiental.org>. Acesso em: 07/08/2012

KENT, Ray D., READ, Charles. **Análise Acústica da Fala.** São Paulo: Cortez, 2015.

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA LÍNGUA TAPAYUNA (JÊ)

Nayara Camargo¹

RESUMO: A língua Tapayuna pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, família Jê, é falada por um povo de mesmo nome, moradores da aldeia Kawêrêtxikô, localizada às margens do rio Xingu (Território Indígena Kapôt – Jarina, norte do estado do Mato Grosso (MT)). Importante ressaltar que a língua Tapayuna não apresentava, até o momento do início de minha pesquisa com a língua, trabalhos descritivos de sua gramática, na busca por informações encontramos alguns trabalhos referentes à história do povo (BOSSI, 1863, SEEGER, 1981, LÉA, 1997, LIMA, 2010) e algumas informações fonético-fonológicas entre a língua Tapayuna e outras línguas aparentadas (SEKI, 1988, SANTOS, 1997). Neste texto busca-se mostrar, aspectos estudados na descrição morfofossintática da língua, especificamente a concordância entre os pronomes pessoais. Anteriormente, o Tapayuna foi considerado um dialeto da língua Kĩsedje (RODRIGUES, 1999), devido à grande semelhança entre as duas línguas. Após a descrição de aspectos fonético-fonológica do Tapayuna (pesquisa de Mestrado), puderam-se verificar diferenças no inventário fonético-fonológico entre as mesmas (Kĩsedje e Tapayuna), as quais nos fizeram pensar diferente do autor citado acima. No que diz respeito aos aspectos morfofossintáticos do Tapayuna, tendo como fundamentação teórica a Teoria Funcional Tipológica (GIVÓN, 2001, COMRIE, 1989, DIXON, 1972, SHOPEN, 2007, KIBRIK, 1977, PAYNE, 1997), foi descrito, para a língua, nove classes de palavras: nome, verbos, elementos pronominais, palavras para número, advérbios, conjunções, posposições e partículas. Além dessa descrição das classes de palavras, houve a descrição dos subconstituintes das orações, dos tipos de orações do Tapayuna e do sistema de marcação de caso em orações independente na língua em questão. Desta forma, é intenção, nesta comunicação, compartilhar alguns aspectos de uma língua ainda não descrita, oferecendo para a comunidade linguística em geral informações inéditas da gramática de uma língua Jê abrangendo um pouco mais o leque de questões que estas línguas podem trazer para seus pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Indígenas, Língua Tapayuna; Descrição, Morfofossintaxe; Pronome pessoal; Concordância.

ABSTRACT: The Tapayuna language belongs to the Macro-Jê linguistic trunk, the Jê family, is spoken by a grup of people called by the same name, residents of the village Kawêrêtxikô, located on the banks of the Xingu River (Kapôt-Jarina Indigenous Territory, northern Mato Grosso state). It is important to emphasize that the language Tapayuna did not exhibit, until the beginning of my research with the language, descriptive works of his grammar, during the search for information we find some works referring to the history of those people (BOSSI, 1863, SEEGER, 1981, LÉA, 1997, LIMA, 2010) and some phonetic-phonological information between the Tapayuna language and other related languages (SEKI, 1988, SANTOS, 1997). In this paper, we seek to show, besides the phonological inventory of Tapayuna, aspects studied in the morphosyntactic description of the

¹ nayssofia@gmail.com

language. Previously, the Tapayuna was considered a dialect of the Kĩsedje language (RODRIGUES, 1999), due to the great similarity between the two languages. After describing the phonological-phonological aspects of the Tapayuna (Master's research), it was possible to verify differences in the phonetic-phonological inventory between them (Kĩsedje and Tapayuna), which made us think differently than the author mentioned above. As for the morphosyntactic aspects of Tapayuna, having as theoretical foundation the Typological Functional Theory (GIVÓN, 2001, COMRIE, 1989, DIXON, 1972, SHOPEN, 2007, KIBRIK, 1977, PAYNE, 1997) , Nine classes of words: name, verbs, pronominal elements, words for number, adverbs, conjunctions, postpositions and particles. In addition to this description of the class of words, there was a description of the subconstituents of the prayers, the kinds of prayers of the Tapayuna, and the case-marking system in independent sentences in the language in question. In this way, it is intended in this communication to share some aspects of a language not yet described, offering to the linguistic community in general new information on the grammar of a Jê language covering a little more the range of questions that these languages can bring to their researchers.

KEYWORDS: Language indigenous; Language Tapayuna; Description; Morphosyntactic; Personal pronouns; Agreement

1. O povo tapayuna e sua língua:

O povo tapayuna tem como registro em sua história o etnocídio de seu povo. Segundo documentos e relatos sobre esse povo é afirmado que anteriormente ao contato com os brancos tal povo contava com uma população de, aproximadamente 1200 índios (BOSSI, 1863), após o incentivo do governo federal para a abertura de estradas ao norte do Brasil, os tapayuna foram mortos, restando apenas 41 tapayuna, os quais foram transferidos para o Parque Xingu, em 1971.

Em 2009 deixaram a aldeia dos mebengôkre e mudaram-se para a sua própria aldeia – o Kawêrêtxikô, localizada as margens do rio Xingu, na terra indígena Kapôt - Jarina. Os tapayuna vivem até hoje nesta aldeia, no decorrer deste tempo sua população aumentou para 190 pessoas².

Hoje em dia a língua Tapayuna, língua pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê da família Jê, é falada por apenas 19 pessoas que habitam a aldeia Kawêrêtxikô (MT) e por tapayunas (número não conhecido) que vivem na aldeia do povo suyá, denominada Ngôsôgô (MT), situada na Terra Indígena do Xingu.

² Dado informado pelo professor Bengroj Tapayuna, morador da aldeia Kawêrêtxikô, no ano de 2016.

Os trabalhos relativos à língua Tapayuna são escassos e fragmentários, encontramos uma análise fonológica (CAMARGO, 2010) e uma descrição de aspectos morfossintática da língua em Camargo (2015). Seki (1989) faz uma comparação preliminar de itens lexicais desta língua com os da língua Kĩsêdjê e com os do Proto-Jê. O trabalho de Santos (1997) contém um breve estudo de aspectos da fonologia Tapayuna em comparação com os da língua Suyá. O trabalho de C. Rodrigues e Ferreira (2007)³ apresenta algumas considerações sobre a reconstrução da língua, e (CAMARGO, 2004 e 2008).

2. Aspectos Morfossintáticos da língua Tapayuna

A análise e descrição dos aspectos morfossintáticos da língua Tapayuna apresentadas neste trabalho basearam-se na abordagem funcional-tipológica que se utiliza da metodologia habitual da Linguística Descritiva. Tal metodologia aborda sobre as generalizações dos fatos, tendo em vista o seu objetivo principal que é atingir uma descrição mais exata da língua pesquisada, pois tais fatos não podem ser ignorados por nenhum modelo teórico gramatical. Desta forma, esse método de pesquisa analisa os fenômenos linguísticos em seus próprios termos, dando atenção às generalizações tipológicas e “*cross-linguistic*” (NICHOLS e WOODBURY, 1997: 2). Os principais teóricos utilizados foram Shopen (2007, vol. I, II e III), Givón (1984), Aikhenvald (2003), Dixon (1979, 1994), Comrie (1989), Payne (1997) e Baht (2004).

Valemo-nos também de trabalhos de descrição de línguas indígenas brasileiras como os de: Seki (1989, 1984, 1999, 2000) sobre a língua Kamaiurá, Santos (1997, 1999) referente à língua Kĩsêdjê, Ferreira (2003) sobre a língua Parkatêjê, Alves (2004) sobre a língua Apãniekra, Oliveira (2008), sobre a língua Apinajé, Dourado (2001), sobre a língua Panará e Salanova (2001), sobre os Mëbëgokre.

Assim, posso afirmar de forma muito sucinta, que a língua Tapayuna apresenta nove classes de palavras: **a)** classes abertas: nome, verbo, advérbio; **b)** classes fechadas: elementos pronominais, palavras para número, conjunções, preposições e partículas.

³ Não tivemos acesso a esse trabalho.

Referente às orações da língua, vimos, até o momento, que elas estão classificadas como orações independentes, declarativas, interrogativas, com marca de exortativo, complexas (coordenadas) e, por fim, as orações condicionais.

As orações independentes⁴ na língua Tapayuna foram classificadas, até o momento, como: **a)** verbais ativas: são aquelas com verbos intransitivos e transitivos; **b)** verbais estativas: com verbos estativos (aqueles que exprimem qualidade, por exemplo). Todas as orações verbais podem ser simples ou estendidas (complexas); **c)** com cópula *we* – [locução nominal *we* Locução nominal]; e **d)** as orações não-verbais (orações equativas, as existenciais / locativas e as possessivas). Alguns exemplos de orações na língua Tapayuna são:

- (01) wa kahre
eu capinar
'eu capino'
- (02) ka -t ka wĩtʂi wĩ
2SG TOP 2SG jacaré matar
'você matou jacaré' / Lit.: 'você, você matou jacaré'
- (03) hẽn wa [wẽNgErE kã] Nayara r□ NghrE
ASP 1SG festa LOC NPR COM dançar
'eu dancei na festa com a Nayara'
- (04) w→rEj ra tũwahwe
menina MS ser.feia
'a menina é feia'

2.2. Os pronomes pessoais e suas concordâncias

A série de pronomes independentes da língua Tapayuna diferencia duas pessoas, a 1ª pessoa e a 2ª pessoa e quatro números – singular, dual, paucal e plural. A 1ª pessoa do plural apresenta duas formas (i) a exclusiva - referente ao falante e a um terceiro, excluindo quem ouve e (ii) a inclusiva - referente ao falante e ao ouvinte.

Os pronomes independentes e dependentes da língua Tapayuna estão reunidos no quadro abaixo:

⁴ Trago neste texto apenas uma demonstração da classificação das orações independentes, mais detalhes destas orações e de outras classificações estão em CAMARGO (2015).

		INDEPENDENTES	DEPENDENTES
SINGULAR	1ª pessoa	wa	i-
	2ª pessoa	ka	a-
	3ª pessoa	∅	ku-
DUAL	1+2	ko	----
PLURAL	1ª pessoa inclusiva	kowa	wa-
	1ª pessoa exclusiva	ajwa	adZi-
	2ª pessoa	ajka	aja-
	3ª pessoa	∅	-----
PAUCAL	1ª pessoa	waj	-----
	2ª pessoa	kaj	-----

Quadro 01: Pronomes independentes e dependentes da língua Tapayuna.

Os pronomes independentes na língua Tapayuna ocorrem com as seguintes funções: a) como sujeito de orações verbais (intransitivas (**Sa** e **So**) e em orações transitivas (**A**)⁵) de orações não verbais e de orações com o elemento cópula; b) diferentemente dos nomes os pronomes não ocorrem como objeto de orações transitivas e não ocupam o lugar de núcleo do objeto de posposição.

Os pronomes independentes ocorrem como sujeito de orações intransitivas e transitivas. Nessas orações uma primeira forma do pronome ocorre topicalizada e a segunda, marca geralmente idêntica ou assemelhada ao sujeito da oração, assim como nos exemplos abaixo:

Os pronomes dependentes são prefixados a nomes possuíveis, verbos e posposições. Quando ocorrem com nomes de posse alienável e inalienável esses pronomes precedem o prefixo relacional. Tais pronomes abrangem um leque variado de funções e posições dentro da oração e podem ocorrer como: a) possuidor de nomes de posse alienáveis e inalienáveis; b) sujeito de verbos intransitivos estativos; c) objeto de verbos transitivos⁶; d) objeto de posposições; e) marca de correferente do sujeito com o verbo intransitivo ativo e f) com sujeito A, acrescidos da marca de caso ergativo.

(05) a) **wa** -n **wa** i- Ngo
1SG TOP 1SG 1SG molhar
'eu estou molhado' / Lit.: 'eu, eu estou molhado'

b) **ajwa** -n **wa** kw↔r↔kuru khrE'

⁵ A distribuição e marcação de caso desses pronomes serão vistas posteriormente.

⁶ Tais marcações e verbos serão analisados posteriormente.

1PLe TOP 1SG macaxeira comer
'nós comemos macaxeira / 'Lit.: nós, nós estamos molhados'

c) **ka** -t **ka** a- NghrE
2SG TOP 2SG 2SG dançar
'você dançou / Lit.: 'você, você dançou'

d) **ajka** -t **ka** witΣi wĩ
2PL TOP 2SG jacaré matar
'vocês, mataram jacaré / Lit.: 'vocês, você mataram jacaré'

Os exemplos acima, além de mostrarem a ocorrência dos pronomes independentes como sujeito de orações mostram também a concordância em número entre as formas dos pronomes independentes marcadores de tópico e os marcadores de sujeito. Abaixo trataremos desta concordância detalhadamente.

Nas orações em que os pronomes independentes topicalizados ocorrem no singular, o pronome independente indicador de sujeito também será expresso no singular (exemplos [(06 - a) e (06 - b)]).

Já nas orações em que o tópico é marcado por pronome independente no plural temos uma relação de concordância mais complexa com as formas de pronome independente que marcam o sujeito da oração.

Quando o tópico é codificado por pronome independente de 1ª pessoa plural exclusiva {**ajwa**} a marca de sujeito é codificada com o pronome independente de 1ª pessoa singular {**wa**}. Esta ocorrência se repete quando o tópico é marcado por pronome independente de 2ª pessoa plural {**ajka**}, pois o sujeito é marcado com o pronome independente de 2ª pessoa singular {**ka**}. Vemos estas ocorrências nos dados retomados do exemplo anterior:

(06) a) **ajwa** -n **wa** kw↔r↔kuru khrẼ
1PLe TOP 1SG macaxeira comer
'nós, comemos macaxeira / Lit.: nós, nós comemos macaxeira'

b) **ajka** -n **ka** witΣi wĩ
2PL TOP 2SG jacaré matar
'vocês, mataram jacaré / Lit.: vocês, você mataram jacaré'

Nas ocorrências em que o pronome independente no plural inclusivo {**kowa**} exerce a função de tópico, o sujeito pode ser expresso por pronome independente no dual {**ko**} e no paucal {**waj** e **kaj**}.

- (07) a) **kowa** -t **ko** wĩtʂi wĩ
1PLi TOP 1+2 jacaré matar
'nós matamos jacaré' / Lit.: 'nós, nós (eu e você) matamos jacaré'
- b) **kowa** -t **ko** [akatʂi itha kā] w↔j
1PLi TOP 1+2 hoje chegar
'nós chegamos hoje' / Lit.: 'nós, nós (eu e você) chegamos hoje'

A ocorrência do sujeito codificado por pronome independente de 1ª pessoa paucal {**waj**} implica em duas possibilidades de ocorrência para o tópico este ocorre marcado, tanto por pronome independente de 1ª pessoa do plural inclusiva {**kowa**}, quanto por pronome independente de 1ª pessoa exclusiva {**ajwa**}.

- (08) a) **kowa** -n **waj** wẽNgErE waj r□)→̃
1PLi TOP 1PAUC música ouvir CAUS V.POSIC.
'nós ouvimos música' / Lit.: 'nós, nós (poucos) ouvimos música'
- b) **ajwa** -n **waj** wẽNgErE waj r□)→̃
1PLe TOP 1PAUC música ouvir CAUS V.POSIC.
'nós ouvimos música' / Lit.: 'nos, nós (poucos) ouvimos música'

O sujeito codificado por pronome independente de 2ª pessoa paucal {**kaj**} implica um tópico marcado por pronome independente de 2ª pessoa plural {**ajka**}. Segue o exemplo:

- (09) **ajka** -t **kaj** wẽNgErE waj r□)→̃
2PL TOP 2PAUC música ouvir CAUS V.POSIC.
'vocês estão ouvindo música' / Lit.: 'vocês, vocês (poucos) estão ouvindo música'

Para melhor visualização destas ocorrências apresentamos o quadro abaixo:

CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES NO SINGULAR	
TÓPICO SINGULAR	SUJEITO SINGULAR
wa (1ª pessoa)	wa (1ª pessoa)
ka (2ª pessoa)	ka (2ª pessoa)
∅ (3ª pessoa)	∅ (3ª pessoa)
CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES NO PLURAL	
TÓPICO PLURAL	SUJEITO
kowa (1ª pessoa inclusiva)	ko (1+2) waj (1ª pessoa paucal)
ajwa (1ª pessoa exclusiva)	wa (1ª pessoa singular) waj (1ª pessoa paucal)
ajka	ka (1ª pessoa singular) kaj (1ª pessoa paucal)
∅ (3ª pessoa)	∅ (3ª pessoa)

Quadro 02: Concordância entre as formas dos pronomes independentes da língua Tapayuna.

De acordo com os dados percebemos que a concordância entre as formas de pronomes independentes na função de tópico e na função de sujeito na língua é muito recorrente.

Percebe-se ainda que a escolha da marca do sujeito é feita de acordo com o número de pessoas envolvidas na situação. Trata-se de um assunto complexo que envolve uma pesquisa mais acurada sobre atos de fala e sobre discurso. Desta forma procuramos aqui demonstrar as ocorrências mais frequentes desta concordância para que, no futuro, possamos examinar este assunto com mais cuidado.

Ainda tratando de pronomes independentes, é apropriado abordar neste trabalho que os dados analisados em (068) e os dados em (070) que serão mostrados no exemplo a seguir, nos levaram à conclusão de que o pronome independente {**kowa**} é uma forma de 1ª pessoa plural inclusiva e não uma forma dual. Os dois exemplos abaixo mostram que a presença desse pronome na oração confirma inclusão de todos, tanto do falante, quanto do ouvinte e de um terceiro.

- (10) a) wahwere **kowa** wōrō wā
 todos 1PLi ir FUT

'todos nós iremos'

- b) wahwere **kowa** wōrō ket wā
 todos 1PLi ir NEG FUT
 'todos nós não iremos'

Existem orações em que o sujeito é marcado apenas por pronome independente no dual {**ko**} sem a presença do tópico. Nestes dados ele é antecedido pela partícula de tempo passado {**hēn**}, e pode co-ocorrer com palavras interrogativas, com o exortativo, dentre outras.

- (11) a) hēn **ko** w↔j
 PASS 1+2 chegar
 'nós chegamos'
- b) hēn **ko** ar→ kūwa /ūw na wītΣi wĩ
 Q 1+2 já saber Q TOP jacaré matar
 'nós já sabemos quem matou jacaré'
- c) a/ērē kot **ko** wō
 será Q 1+2 ir
 'será que nós vamos'
- d) haru **ko** NghrE
 EXO 1+2 dançar
 'vamos dançar!'

Os pronomes independentes ocorrem também na função de sujeito (**A**) em orações transitivas. De maneira semelhante ao que ocorre em orações intransitivas, o pronome independente topicalizado é seguido do pronome independente codificador de sujeito. Vejamos os exemplos abaixo.

- (12) a) **wa** -n **wa** tute w→
 1SG TOP 1SG arco pegar
 'eu peguei o arco' / Lit.: 'eu, eu peguei o arco'
- b) **ka** -t **ka** wītΣi wĩ
 2SG TOP 2SG jacaré matar
 'você matou jacaré' / Lit.: 'você, matou jacaré'
- c) **ajwa** -n **wa** wītΣi wĩ
 1PLe TOP 1SG jacaré matar
 'nós matamos o jacaré' / Lit.: 'nós, eu matamos o jacaré'
- d) **ajka** -t **ka** uhϕtΣi wĩ

2PL TOP 2SG anta matar
'vocês mataram anta' / Lit.: 'vocês, você mataram anta'

Assim como nas orações intransitivas, em orações transitivas o plural inclusivo também é marcado de maneira distinta: o sujeito é codificado pela forma dual {**ko**} e não por um pronome no singular como seria esperado.

(13) **kowa** -r **ko** a- ʃ- õ tute w→
1PLi TOP 1+2 2SG REL POSS arco pegar
'nos pegamos o seu arco'

Os pronomes independentes podem codificar o sujeito de orações intransitivas (**S**) sem a presença de tópico. Nestes tipos de orações, o pronome dependente (que será visto adiante) ocorre prefixado ao verbo marcando a co-referência com o sujeito expresso pelo pronome independente.

Exemplos com o pronome independente no singular sem estar topicalizado:

- (14) a) **wa** i- NghrE
1SG 1SG dançar
'eu dancei'
- b) **ka** a- th→k wã
2SG 2SG morrer FUT
'você morrerá'

Exemplos com o pronome independente no plural:

- (15) a) **ajka** a- w↔r↔
2PL 2SG chorar
'vocês choram'
- b) **ajwa** i- NghrE
1PLi 1SG dançar
'nós dançamos'
- c) **ajka** **aja-** wõrõ wã
2PL 2PL ir FUT
'vocês irão'

Os exemplos em (14) e (15) também mostram uma relação de concordância entre as formas dos pronomes independentes com pronomes dependentes.

Quando o tópico e o sujeito são marcados por pronome independente no singular, a ocorrência do pronome dependente, responsável por marcar a co-referência com o sujeito, também está no singular. Seguem os exemplos:

- (16) a) **ajwa** -t **wa** **i-** w↔r↔ kere
1PL_e TOP 1SG 1SG chora NEG
'nós não choramos' / Lit.: 'nós, eu não choramos'
- b) **ajwa** -n **waj** [tikhrE khrE kã] **i-** wã
1PL TOP 1PAUC casa buraco LOC 1SG DIR
'nós estamos dentro da casa' / Lit.: 'nós, nós (poucos) estamos dentro da casa'
- c) **kowa** -t ko **wa-** wot wã
1PL_i TOP 1+2 1PL_i chegar FUT
'nós, chegaremos' / Lit.: 'nós, nós (1+2) chegaremos'
- d) **ajka** -t **ka** **a-** w↔r↔
2PL TOP 2SG 2SG chorar
'vocês choraram' / Lit.: 'vocês, você choraram'

Para uma melhor visualização da concordância entre tópico, sujeito e marca de co-referência apresentamos o quadro abaixo:

CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES (sujeito) PRONOMES DEPENDENTES (co-referência)		
SUJEITO SINGULAR		CO-REFERÊNCIA SUJEITO SINGULAR
wa (1ª pessoa)		i- (1ª pessoa)
ka (2ª pessoa)		a- (2ª pessoa)
∅ (3ª pessoa)		∅ (3ª pessoa)
SUJEITO PLURAL		CO-REFERÊNCIA SUJEITO
kowa (1ª pessoa inclusiva)		i- (1ª pessoa singular) wa- (1ª pessoa plural)
ajwa (1ª pessoa exclusiva)		i- (1ª pessoa singular) adZi- (1 pessoa plural)
ajka (2ª pessoa)		a- (2ª pessoa singular) aja- (2ª pessoa plural)
∅ (3ª pessoa)		∅ (3ª pessoa)
CONCORDÂNCIA ENTRE AS FORMAS DOS PRONOMES INDEPENDENTES (tópico e sujeito) PRONOMES DEPENDENTES (co-referência)		
TÓPICO SINGULAR	SUJEITO SINGULAR	CO-REFERÊNCIA SINGULAR
wa (1ª pessoa)	wa (1ª pessoa)	i- (1ª pessoa)
ka (2ª pessoa)	ka (2ª pessoa)	a- (2ª pessoa)
∅ (3ª pessoa)	∅ (3ª pessoa)	∅ (3ª pessoa)
TÓPICO PLURAL	SUJEITO	CO-REFERÊNCIA
kowa (1ª pessoa inclusiva)	ko (1+2) waj (1ª pessoa paucal)	wa- (1ª pessoa plural) i- (1ª pessoa singular)

ajwa (1ª pessoa exclusiva)	wa (1ª pessoa singular) waj (1ª pessoa paucal)	i- (1ª pessoa singular) adZi- (1ª pessoa exclusiva)
ajka (2ª pessoa)	ka (1ª pessoa singular) kaj (1ª pessoa paucal)	a- (1ª pessoa singular)
∅ (3ª pessoa)	∅ (3ª pessoa)	∅ (3ª pessoa)

Quadro 03: Concordância entre os pronomes independentes (tópico e sujeito) e pronomes dependentes (co-referência).

Percebemos então que, nessas orações, o sujeito e a marca de co-referência podem estar indicando a pessoa, enquanto o tópico indica a marca de número do pronome expresso na oração.

Os pronomes independentes ocorrem em orações com a cópula {**we**}. Nas orações com cópula o sujeito codificado com pronome independente ocorre do mesmo modo que o sujeito de orações intransitivas. A concordância entre os pronomes independentes (sujeito) e pronomes dependentes (co-referência) também é semelhante ao que foi descrito sobre a co-referência com sujeito expresso por pronome dependente. Vemos nos exemplos abaixo que a concordância entre o sujeito e o tópico e a concordância entre o sujeito e a marca de co-referência com a cópula são semelhantes ao que vimos para as orações intransitivas.

Nas orações com cópula, o pronome independente sempre precede os pronomes dependentes que ocorrem prefixados à cópula {**we**}. Vejamos os exemplos:

- (17) a) wa -n **wa** i- we Belém
1SG TOP 1SG 1SG COP NPR
'eu sou belenense' / Lit.: 'eu, eu sou belenense'
- b) ka -r **ka** a- we Belém
2SG TOP 2SG 2SG COP NPR
'você é belenense' / Lit.: 'você, você é belenense'
- c) kowa -t **ko** wa- we Belém
1PLi TOP 1+2 1PL COP N.PR
'nós somos belenense' / Lit.: 'nós, nós (1+2) somos belenenses'

A intenção deste breve texto foi apresentar a descrição da concordância entre os pronomes pessoais do Tapayuna. Vale ressaltar que estudos sobre análise de conversação, análise de discurso e atos de fala entre serão cruciais para explicar tais

ocorrências. Certamente, estes estudos serão o próximo passo na pesquisa da língua Tapayuna.

3. Referências Bibliográficas

- AIKHENVALD, A.Y & DIXON, R.M.W. (ed.). **Studies in evidenciality**. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, Philadelphia. 2003.
- ALVES, F. C. **O Timbira falado pelos Canela Apãnikrá: uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua Jê**. 2004. 177p. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp / IEL. 2004.
- BAHT, D. N. S. **Pronouns**. Oxford University Express Inc. New York. 2004.
- BOSSI, B. **Viaje pintoresco por los rios Paraná, Paraguay, Sn. Lorenzo, Cuyabá y el Arino tributário Del grande Amazonas, cõn la description de la província de Mato Grosso bajo su aspecto físico, geográfico, mineraloyco y sus producciones naturales**. Paris. 1863.
- CÂMARA, Jr. J. M. **Alguns radicais Jê**. Rio de Janeiro: Musel Nacional. 1959.
- CAMARGO, N. S., **Tapayuna (Jê): Aspectos Morfossintáticos, históricos e Sociolingüísticos. Tese (doutorado)**. Unicamp. Campinas, SP. 2015.
- _____, **Aspectos Fonológicos da Língua Tapayuna**. Dissertação (mestrado). Unicamp. Campinas, SP. 2010.
- _____, **Elaboração de um dicionário bilíngüe Tapayúna-Português**.
- ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. Franca: **Revista do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL)**. v. 37.2008: 73-82.
- _____; FERREIRA, M. N. O.. **Montagem de um banco de dados da língua Tapayúna: termos da fauna e da flora**. In: **VIII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**, 2004, Belém. **Anais do VIII Jornada de Estudos Lingüísticos**. Belém: EDUFPA, 2004.
- COMRIE, B. **Language Universals and linguistics typology**. 2ª Ed. Oxford Basil Blackwell. 1989.
- DOURADO. L. **Aspectos Morfossintáticos da Língua Panará (Jê)**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2001.
- DIXON, R. M. W. **The Dyirbal Language of North Queensland**. Cambridge. Cambridge University Press. 1972.
- _____. **Ergativity**. *Language*. pp: 55,59-138. 1979
- _____. **Studies in Ergativity**. *Language*. pp.1-16: North Holland. 1987
- _____. **A new approach to English grammar, on semantic principies**. Oxford: Oxford University Press. 1991.
- _____. **Ergativity**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- _____. **Semantic roles and syntactic functions: the semantic basis for a typology**. *CLS 35*. Chicago1999: 323-341.
- DIXON, R. M. W. & Alexandra Y. Aikhenvald. **Changing Valency - Cases studies in transitivity**. Cambridge University Press. 2000.
- DRYER, S. M. **Word order**. In: SHOPEN, T. (Org.) **Language typology and syntactic description**. Cambridge: Cambridge University Press. vols. I. 2007, p. 61 - 131.

- FERREIRA, M. de N. de O. 2003. Estudo morfossintático da língua Parkatêjê. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 276 p.
- GIVÓN, T. **Syntax: An Introduction. Vol. I e II.** John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, Philadelphia. 2001.
- KIBRIK; A.E. **The Methodology of Field Investigations in Linguistics.** The Hague: Mouton, 1977.
- LEA, Vanessa R. **Kapoto: Laudo Antropológico.** Campinas: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1997.
- LIMA, D. B. **“Vamos amansar um branco para pegar as coisas”:** Elementos da **Etnohistória Kajkwakratxi-jê (Tapayuna).** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília. 2012.
- MATTHEWS, P. H.. **Morphology.** Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- OLIVEIRA, C. C. **A marcação não-canônica de argumentos na oração Apinaje.** ENANPOLL. 2008: 2-22.
- PAYNE, Thomas E. **Describing morphosyntax: a guide for field linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- REIS SILVA, A.; SALANOVA, A.P. **Verbo y ergatividade escindida em Mëbengokrê.** In: VAN DER VOORT, H.; VAND DE KERKE, S. (Eds.). Ensayos sobre lenguas indígenas de las tierras bajas de Sudamérica: contribuciones al 49Q Congreso Internacional de Americanistas en Quito 1997. Leiden: CNWS, 2000. p.225-242.
- RODRIGUES, A.D. Macro-Jê. In: Dixon, R. M. W. & Aikhenvald, A. Y. **The Amazonian Languages.** Cambridge: Cambridge University Press. 1999b: 165-206.
- _____. **A flexão de terceira pessoa nas línguas Jê.** In: LIAMES. Primavera. 2011: 75-114.
- SANTOS, L. C. dos. **Descrição de Aspectos Morfossintáticos da Língua Suyá (Kisêdjê) Família Jê.** 1997. 179p. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1997.
- SCHACHTER, P. & SHOPEN, T.. **Parts-of-speech systems.** In: SHOPEN, T. (Org.) Language typology and syntactic description. Cambridge: Cambridge University Press. vols. I. 2007, p. 1 - 60.
- SEEGER, A.. **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras.** Rio de Janeiro: Editora Campus. 1980.
- _____. **Nature and Society in Central Brazil. The Suyá Indians of Mato Grosso.** Cambridge: Harvard University Press. 1981.
- SEKI, L. **Marcadores de pessoa do verbo Kamaiurá.** Caderno de Estudos Linguísticos 3. UNICAMP. Campinas, SP. 1982: 22-40.
- _____. Evidências de Relações Genéticas na Família Jê. In: **Estudos Lingüísticos XVIII,** Anais: 36º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Lorena, 1989: 604-611.
- _____. **Problemas no estudo em línguas em extinção.** Boletim da ABRALIN, 6. 1984: 109-118. Disponível em: http://www.biblio.etnolingüistica.org/seki_1984_problemas/. Acesso em: 19 de setembro de 2013.
- _____. **Gramática do Kamaiurá: língua Tupi-Guarani do Alto Xingu.** Campinas-SP: Editora Unicamp, 2000a.
- _____. A Lingüística Indígena no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada.** São Paulo, vol. 15. 2000b: 257-290.

———. Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do Século XXI. Native Language of Brazil at the Thershold of the XXI Century. In: **Impulso 27**. Revista de Ciencias Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. V.1. Nº 1. 2000c, pp: 157-170.
SHOPEN, T. (ed.) **Language typology and syntactic description**. Cambridge: Cambridge University Press. Vols. I, II e III. 2007.

ESTUDOS SOBRE A PALAVRA FONOLÓGICA NA LÍNGUA POLISSINTÉTICA LATUNDÊ (NAMBIKWÁRA DO NORTE)

Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE)¹
Rafaela Cunha Costa (UFPE)²
Stella Telles (UFPE)³

RESUMO: Considerando que a Palavra Fonológica (PF) é um componente básico na hierarquia prosódica (VOGEL, 2008), não estando suscetível a grandes variações independente da estrutura morfossintática das línguas, sendo um domínio relevante da interface fonologia/sintaxe, buscou-se neste trabalho descrever as regras fonológicas condicionadas à PF em Latundê (família Nambikwára), envolvendo a proeminência acentual e seu comportamento dentro da PF. Tipologicamente, o Latundê é uma língua predominantemente polissintética, de ordem SOV e com marcação no núcleo. Este estudo sobre o Latundê justifica-se pelo fato de que ainda há pouco conhecimento sobre a hierarquia prosódica em línguas polissintéticas e que fenômenos da polissíntese têm fornecido elementos importantes para reflexões teóricas e tipológicas sobre as línguas do mundo. Para este trabalho, foram ouvidos, transcritos e observados acusticamente os dados do Latundê, com o auxílio do programa de análise acústica PRAAT. O estudo se ancorou em Stevens (1998) e Ladefoged & Maddieson (1996), para a identificação das propriedades sonoras de segmentos e suprasegmentos, em Vogel (2008), que discute domínio da palavra fonológica x polissíntese e em Telles (2002, 2014), para o entendimento da morfossintaxe do Latundê. Notou-se que os processos fonológicos de assimilação, glotalização, alteamento vocálico, rotacismo, dentre outros, são restritos às palavras fonológicas e que o acento desempenha um papel determinante em alguns destes fenômenos. Constatou-se também que a definição genérica de Palavra Fonológica apresentada por Vogel é válida para os fenômenos observados no Latundê.

PALAVRAS-CHAVE: Família Nambikwára; Latundê; Língua Polissintética; Palavra Fonológica.

ABSTRACT: Considering that the Phonological Word (PW) is a basic component in the prosodic hierarchy (VOGEL, 2008), it is not susceptible to large variations regardless of the morphosyntactic structure of languages, and, therefore, a relevant domain of the phonology / syntax interface, this paper aims to describe the phonological rules conditioned to the PW in Latundê (a Nambikwára language), concerning the stress prominence and its behavior within the PW. Typologically, Latundê is a head-marked SOV language, predominantly polysynthetic. This study on Latundê is justified by the facts that there is still little knowledge about the prosodic hierarchy in polysynthetic languages and that the phenomena of polysynthesis have provided important elements for theoretical and typological reflections on world languages. For this study, we examined acoustically and transcribed the available data in Latundê by making use of the acoustic analysis program

¹ Email: luiz.sousanetto@gmail.com; (UFPE/NEI/CNPq).

² E-mail: rafaelacunhacosta@gmail.com; (UFPE/NEI/FACEPE).

³ Orientadora, E-mail: stellatelles@hotmail.com; (UFPE/PPGL/NEI/CNPq).

PRAAT. The study was based on Stevens (1998) and Ladefoged & Maddieson (1996), that provide tools for identifying the sound properties of segments and suprasegments, on Vogel (2008), that discusses the domain of the phonological word versus polysynthesis and on Telles (2002, 2014), in order to understand the morphosyntax of Latundê. We noticed that the phonological processes of assimilation, glotalization, rotacism, among others, are restricted to the phonological words and that stress plays a determining role in some of these phenomena. We also found that the generic definition of phonological word presented by Vogel is valid to the phenomena observed in Latundê.

KEYWORDS: Latundê; Nambikwára Family; Phonological Word; Polysynthetic Language.

1. Introdução

A Família Nambikwára, considerada um isolado linguístico (RODRIGUES, 1986), comporta dois grupos de línguas distintos, o Nambikwára do Norte e o Nambikwára do Sul, mais uma língua sem variação dialetal, que apresenta menor aproximação estrutural, com relação as demais línguas aparentadas (PRICE & COOK, 1968).

Imemorialmente, os grupos falantes de línguas de maior proximidade entre si ocupavam territórios tradicionais ao sul da Amazônia brasileira, entre os estados de Mato Grosso (delimitado entre o Rio Papagaio a leste e o Rio Guaporé a oeste) e Rondônia.

A língua Latundê, objeto de estudo do presente trabalho, integra O Ramo Nambikwára do Norte, junto com as línguas Negarotê, Mamaindê e Lakondê. Presentemente, o povo Latundê é composto por vinte e três indivíduos, dos quais menos de dez usam a língua cotidianamente (TELLES, dados coletados *in loco* em agosto de 2016).

O presente trabalho aborda aspectos da Fonologia Prosódica do Latundê, ao considerar a Palavra Fonológica (PF) como um componente básico na hierarquia prosódica (VOGEL, 2008), detentora de proeminência acentual e constituída por um único radical, não estando suscetível a grandes variações independente da estrutura morfossintática das línguas.

Buscou-se, assim, como objetivo geral, descrever as regras fonológicas condicionadas pela PF em Latundê ao investigar a proeminência acentual e seu comportamento dentro da PF e o papel do acento na determinação de processos fonológicos condicionados a esse domínio prosódico, apoiando-se nos trabalhos de Nespor & Vogel (1986), Ladefoged & Maddieson (1996), Stevens (1998), Vogel (2008) e

Telles (2002, 2014). Notou-se que as raízes em Latundê são fonologicamente acentuadas e que em alguns dos processos fonológicos o acento desempenha um papel determinante.

2. A LÍNGUA LATUNDÊ

Latundê é considerada uma língua do tipo polissintética, por apresentar elevado número de morfemas por palavra e fenômenos de incorporação e classificação nominal (TELLES, 2002). A natureza morfológica polissintética em Latundê é responsável por uma gama de processos fonológicos que ocorrem à medida que múltiplos morfemas são afixados.

A interface fonologia-morfologia é, muitas vezes, bastante opaca, e as formas de superfície resultam da interação entre esses dois níveis da língua e diferem significativamente das formas subjacentes.

Em nível fonológico, o Latundê possui maior número de fonemas vocálicos que consonantais, por haver contraste entre vogais orais, nasais, vogais laringais (*creaky voice*) e nasais-laringais. Tom e acento constituem subsistemas independentes. Há dois tons (baixo e alto), que participam da morfologia verbal da língua (TELLES, 2002).

3. A PALAVRA FONOLÓGICA

Para Nespor & Vogel (1986), as línguas naturais se organizam hierarquicamente, numa escala prosódica formada por sete níveis (domínios) diferentes: Sílabas (σ), Pé (Σ), Palavra Fonológica (ω), Grupo Clítico (C), Frase Fonológica (ϕ), Frase Entoacional (I) e Enunciado (U). A Palavra Fonológica (doravante PF) é uma unidade prosódica com uma proeminência acentual, constituída por um único radical, que se situa entre o pé e o Grupo Clítico, e é correspondente ao primeiro domínio prosódico em que ocorre a interação com a gramática (VOGEL, 2008).

Na escala prosódica, segundo os princípios da *Strict Layer Hypothesis* (SELKIRK, 1981), cada constituinte da hierarquia prosódica é composto de um ou mais domínios

imediatamente abaixo na escala. No caso da PF, os níveis do pé e, por seguinte, da sílaba, são as unidades constituintes subordinadas a essa camada.

Quanto à tipologia morfológica (AIKHENVALD, 2006), as línguas possuem classificações distintas, determinadas de acordo com: 1) a transparência de fronteiras morfológicas entre os morfemas de uma palavra gramatical e 2) o grau de complexidade interna das palavras. Diferentes línguas podem apresentar tipos diferentes de palavras morfológicas. De acordo com os tipos, as línguas podem ser vistas num *continuum*, estando numa extremidade as línguas consideradas isolantes, por apresentarem alta ocorrência de um morfema por palavra, e noutra, as línguas polissintéticas, caracterizadas por um volume expressivo de material morfológico por palavra.

Além de apresentarem palavras lexicais bastante complexas, línguas polissintéticas exibem aspectos morfossintáticos característicos, tais como: 1) a propriedade de conseguir abranger um alto número de morfemas em sua estrutura interna, com correspondência a frases analíticas em outras línguas; 2) a presença de morfemas de natureza lexical, além da raiz; 3) a ocorrência de fenômenos de incorporação nominal e de classificação verbal e nominal, entre outros.

Do ponto de vista de Vogel (2008), essa variação da tipologia morfológica não afeta a generalização do conceito de PF no interior da hierarquia prosódica. Assim, tanto as línguas polissintéticas, quanto as línguas isolantes, possuiriam PFs baseadas nos mesmos princípios, não havendo, portanto, variação de PF nas diversas línguas no mundo independente de suas características tipológicas.

Visto que o Pé e a Sílaba são as duas camadas logo abaixo da PF na hierarquia prosódica, conseqüentemente subordinadas a ela, neste trabalho identificamos as sílabas e os pés no interior da palavra morfológica, para checarmos a estrutura prosódica no interior da PF e identificarmos as fronteiras de suas bordas.

4. ETAPAS METODOLÓGICAS

De modo a investigar o domínio da PF em Latundê, foram ouvidos e transcritos dados da língua, gravados *in loco*, que constituem o acervo do NEI (Núcleo de estudos

Indigenistas) da Universidade Federal de Pernambuco. O acervo compreende mais de 50 horas de gravação em formato digital.

Para realizar as transcrições, utilizou-se o programa de fonética acústica PRAAT⁴, que permite a segmentação do contínuo sonoro e a análise por meio de espectrograma, favorecendo o reconhecimento e a segmentação dos fones. Para a identificação dos segmentos e suprasegmentos, foram observadas as suas propriedades acústicas, tais como formantes e amplitude, seguindo as orientações de Ladefoged & Maddieson (1996).

Durante a audição, transcrição e análise, buscou-se identificar, no interior da palavra, a presença de morfemas classificatórios, uma vez que, por se tratarem de raízes presas, podem apresentar acento lexical. Em seguida, mediu-se o tempo da vogal do classificador relacionando-o com o tempo da vogal presente no radical da palavra, e verificando os valores do *pitch* na vogal acentuada. Buscou-se também checar a ocorrência de processos fonológicos em palavras de um radical, o que favorece a delimitação da PF. Assim, diante de um provável processo fonológico, poder-se-ia identificar se o fenômeno se encontrava no domínio da PF, ou entre PFs e sua recorrência, que implica a sua relevância para a língua, para, então, determinar a regra que condicionou o processo em questão.

A identificação dos processos fonológicos também contou com a análise prévia da fonologia do Latundê (TELLES, 2002) e com o contraste do dado fonético, obtido com a transcrição das palavras e dos enunciados do *corpus*, com as formas subjacentes (fonológicas) elencadas no dicionário preliminar Latundê-Português (TELLES, 2002), considerando os ambientes de ocorrências e tipos de alternâncias fonológicas já observados nas línguas do mundo (HAYES, 2009; SPENCER, 1996).

5. O ACENTO EM LATUNDÊ

O Latundê apresenta constituintes não limitados, pois o domínio do acento é a raiz e alguns afixos que podem ser fonologicamente acentuados. (TELLES, 2002, p. 119). O correlato do tom é o *pitch*, enquanto que a proeminência acentual decorre do peso

⁴ Disponível em www.praat.org.

silábico. Sílabas acentuadas apresentam núcleo ou rima ramificados, e podem apresentar pitch baixo.

Nos exemplos a seguir pode-se observar a manifestação do acento na língua. Na figura 1, o acento recai na primeira sílaba da palavra e na figura 2, o acento pode ser observado na segunda sílaba do radical da palavra. Em ambas as palavras a presença da *coda* nasal confere peso às respectivas sílabas.

Figura 1: Vogal + *coda* nasal

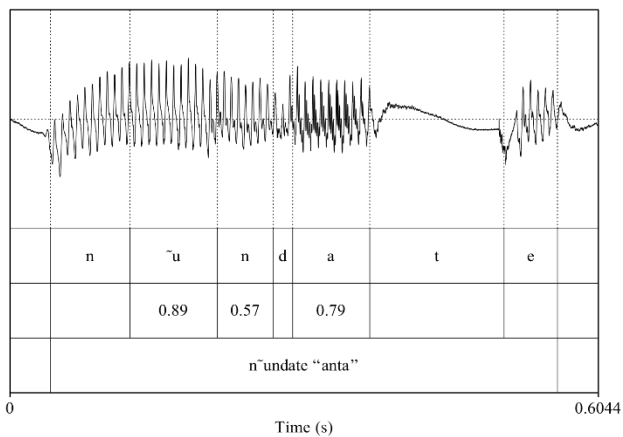
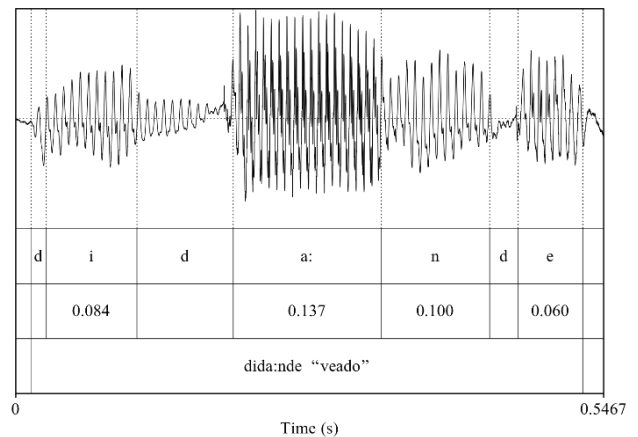


Figura 2: Vogal + *coda* nasal



Na figura 3, abaixo, a proeminência é vista em sílaba com vogal longa, que ocorre na segunda sílaba da palavra "espécie de macaco". A vogal longa não é contrastiva em Latundê, e a sua realização é previsível em sílabas abertas acentuadas. Já na figura 4, o acento recai sobre a raiz da palavra, visto que a presença de uma *coda* glotal também confere peso a sílaba.

Figura 3: Vogal alongada

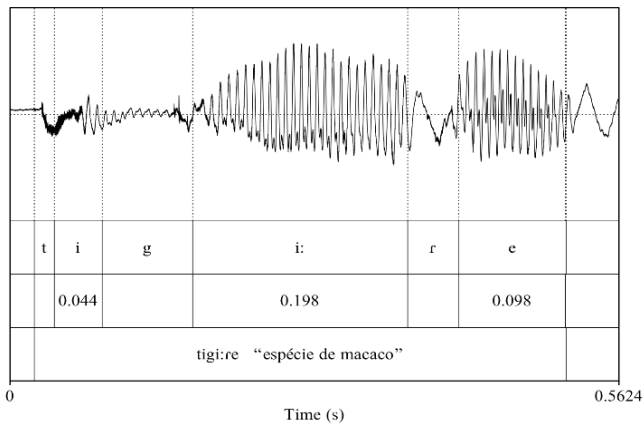
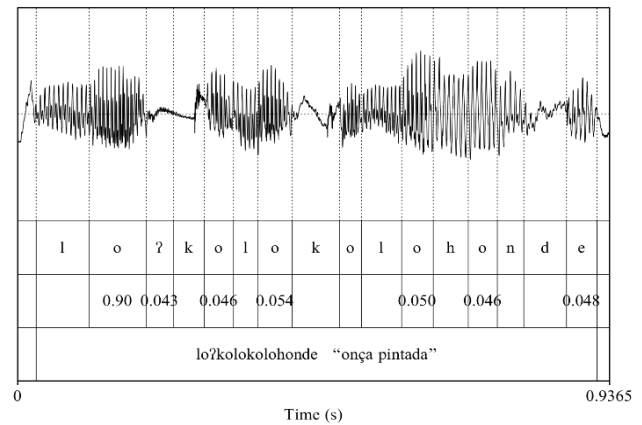


Figura 4: Coda glotal



De acordo com as figuras acima, verifica-se que em palavras com mais de uma sílaba, o acento recai sobre a sílaba pesada, uma vez que o peso define a posição do acento. Nesse sentido, segundo Telles (2002, p. 115) "as raízes e os afixos que apresentam posição medial na palavra que se finalizam em sílabas abertas acentuadas têm suas vogais finais alongadas [...] resultantes da necessidade de peso silábico para a realização do acento". Na mesma direção, Telles (2014) considera que em raízes dissilábicas abertas o acento recai categoricamente sobre a segunda sílaba. Qualquer segmento na *coda* pode conferir peso à sílaba.

Ainda como pode ser observado nos dados constantes das Figuras 1 e 4, palavras que apresentam material morfológico de valor lexical, como o correspondente à segunda sílaba da Figura 1 com significado "grande", ou raízes reduplicadas, como na Figura 4, apresentam apenas uma proeminência acentual e se confirmam como uma palavra fonológica, à exemplo do que se observa nas palavras nas Figuras 2 e 3, que são formadas apenas por raiz + sufixo gramatical.

6. O ACENTO E OS PROCESSOS FONOLÓGICOS NO DOMÍNIO DA PALAVRA FONOLÓGICA

A fonologia segmental do Latundê, descrita em Telles (2002), é constituída por um conjunto de vinte e sete segmentos, dos quais onze são consonantais /p, t, k, ʔ, s, h, m, n, l, w, j / com cinco modos diferentes de articulação e dezesseis vocálicos, com vogais orais

/i, e, a, o, u/, nasais /ĩ, ã, õ/ e vogais nasais e orais com traço contrastivo laringal /ĩ, ã, õ, a, ã, o, õ, u/.

As sílabas em Latundê seguem o modelo (C)VVC(C)(C) e apresentam *onset*, núcleo e *coda*, sendo esta preenchida por uma oclusiva glotal surda, que, em Latundê, se manifesta como fonema apenas nessa posição final silábica. Como muitos processos fonológicos ocorrem no domínio da sílaba, considerou-se, além da identificação da estrutura interna da palavra, a sílaba na análise dos processos observados.

Na prosódia das línguas do mundo, uma sílaba constituída por *onset* mais rima (núcleo mais *coda*) pode ser considerada uma sílaba pesada e a *coda* silábica é um elemento bastante suscetível a processos fonológicos distintos, processos estes que se alternam fonologicamente por meio de regras aplicadas em determinadas condições, nas quais uma representação fonológica deriva/ culmina em outra (SPENCER, 1996).

Os processos fonológicos observados que ocorrem nas margens ou no interior da palavra fonológica, são privativas desse domínio. Os processos podem afetar qualquer segmento da sílaba e podem ser condicionados ao acento. A seguir serão descritos aqueles que ocorrem na proeminência acentual.

6.1. Glotalização

Os processos fonológicos de glotalização envolvem constrictões simultâneas na glote e em outra região do aparelho fonador (consoantes podem ser pré-glotalizadas e implodidas, por exemplo). O processo fonológico de implusão das oclusivas é um fenômeno recorrente nas línguas Nambikwára do Norte. A realização das consoantes oclusivas glotalizadas surgem em ambientes em que há proeminência acentual e no início de palavra.

a) Implusão da oclusiva bilabial surda

O fonema oclusivo bilabial surdo /p/ na superfície como uma oclusiva bilabial implusiva sonora [b] quando em *onset* (início de sílaba), sendo esta proeminente (acentuada) e seguida por vogal baixa não-arredondada laringalizada [a̠]:

/p/ → [b] / [palavra__ [a] [+ acento]

['b̥alo,tã̃n]

['b̥ana,tã̃n]

/ 'p̥a-lo-'tã̃n /

/ 'p̥a-na-'tã̃n /

'afundou na água'

'chão'

Os exemplos acima, demonstram que as propriedades laringais da vogal baixa [a] foram assimiladas pela oclusiva bilabial surda por assimilação progressiva. O fenômeno de implosão de /p/ também ocorre numa língua-irmã do Latundê, o Mamaindê, sendo determinado pela regra: início de sílaba acentuada, precedida por um limite de palavra ou uma oclusiva glotal e necessariamente seguida por uma vogal baixa (EBERHARD, 2009).

b) Implosão da oclusiva alveolar surda

A implosão em Latundê também ocorre em início de palavra com a consoante /t/, uma oclusiva alveolar surda. O acento também é um elemento determinante, visto que os exemplares encontrados ocorriam em posição tônica na sílaba da palavra.

/t/ → [d]/ [palavra __ [u] [+ acento]

['d̥uri,nĩhĩ̃n]

['d̥ute]

/ 'tu-ti-'nĩhĩ̃n/

/ 'tu-te/

'pegar outra coisa'

'jandaia'

Hayes (2009) aponta que oclusivas implosivas são resultantes do rebaixamento da laringe durante a fonação, que afeta a oclusão, já que um pequeno vácuo se forma no aparelho fonador.

c) Pré-glotalização da fricativa alveolar surda

Em Latundê, a fricativa alveolar surda pode sofrer pré-glotalização, conforme o dado abaixo.

/s/ → [ʔs]/ [sílabas__ i [+ acento]

[dɛ'ʔsi'rãna]

/taj-'si-'tãn-a/

'minha casa'

6.2. Palatalização

A ocorrência de palatalização, processo que envolve o movimento de parte da língua em direção ao palato, pode advir da adjacência de segmento alto, como é o caso das vogais /i, u/, vogais altas anterior e posterior, respectivamente. Nesse caso, a palatalização envolve a assimilação e pode resultar na lenição (ou enfraquecimento) do som afetado.

Tanto o Latundê quanto o Mamaindê não possuem em seus respectivos sistemas fonológicos fricativas ou africadas palatais (EBERHARD, 2009; TELLES, 2002). Contudo, no Latundê, em nível fonético, após avaliação auditiva e acústica do fonema /s/, fricativo alveolar surdo, constatou-se a realização de fones palatais africado alvéolo-palatal surdo [tʃ] e fricativo alvéolo-palatal surdo [ʃ].

/s/ → [tʃ] / __ [i, e, o, u] [+ acento]

[tʃĩn.du.rãn]

[tʃehũ.ba]

[tʃo.rãn]

[ĩ'tʃitʃu.nã]

/sĩn-tu-'tãn/

/'seh-ã-pa/

/'so-'tãn/

/ĩ-'si-su-'na /

'eu puxei'

'põe aí mesmo'

'fazer o colar 'casa dele'
preto'

A fricativa alveolar surda sofre assimilação do traço alto das vogais adjacentes. A africada [tʃ] ocorre sempre em *onset* silábico. No que diz respeito ao alofone fricativo alvéolo-palatal surdo [ʃ], a assimilação regressiva ocorre com a vogal anterior /i/ ou em posição inicial de palavra, em sílaba acentuada.

/s/ → [ʃ] / [i] __ , [palavra__] [+acento]

[i'fãná,na]

/i'sãn-tãn-ta/

'folha'

6.3. Alteamento vocálico

O fonema vocálico central baixo não-arredondado /a/ possui larga variação alofônica. Os processos envolvidos são fusão, quando a vogal é seguida pelas semivogais /w, j/ ou assimilação progressiva.

Nos exemplares a seguir, a vogal [a] fundiu-se com os glides [w, j], ocorrendo, portanto, um alteamento vocálico e uma posteriorização ou anteriorização, respectivamente.

Fusão:

/a/ → [ɔ]/ __w [+ acento] ou /a/ → [ɛ]/ __j [+ acento]

[da'ɔnɔ]

['ɔte,rãn]

['ɛ,rãn]

/ta-'aw-nɔ/

/'aw-te-'tãn/

/'aj-'tãn/

'cortar'

'já arranquei com a mão'

'eu andei'

Como pode se observar nos dados acima, a fusão ocorre também na posição acentuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tratou, preliminarmente, de algumas questões acerca da PF em Latundê. Por se tratar de uma língua polissintética, cuja estrutura vocabular envolve vários morfemas, incluindo afixos com proeminência acentual, muitas das palavras morfológicas podem ser longas e aparentemente constituídas por mais de uma palavra fonológica. Esse fato está de acordo com a interpretação de Vogel (2007) sobre as palavras fonológicas em línguas do tipo polissintética.

Também em consonância com Vogel (2007), os resultados obtidos nesse trabalho sobre as regras condicionadas na juntura da palavra fonológica em Latundê evidenciam preliminarmente que os processos ocorrem restritamente no domínio da palavra fonológica. Saliente-se, entretanto, a necessidade de aprofundamento do mapeamento dos fenômenos nas fronteiras vocabulares.

No caso do acento, ele recai sobre sílabas pesadas como *codas* +sonorante [n] e –sonorante [ʔ] e núcleos ramificados. Ademais, sílabas abertas alongam a vogal da raiz para receberem o acento e palavras com mais de uma raiz apresenta apenas uma proeminência.

Finalmente, percebe-se que a proeminência acentual da raiz e, por vezes dos afixos acrescentados a ela, é um fator relevante para determinação dos fenômenos fonológicos que ocorrem sob o domínio PF na hierarquia prosódica em Latundê.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, A. *Typological distinctions in word-formation*. In: SHOPEN, T. (Ed.) *Language Typology and Syntactic Description*. Volume III: Grammatical Categories and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- HAYES, B. *Introductory Phonology*. Third Edition. Blackwell Press, 2009.
- LADEFOGED, P. & MADDIESON, I. *The Sounds of the World's Languages*. Cambridge MA: Blackwell, 1996.
- NESPOR, M. & Vogel, I. *Prosodic phonology*. Foris: Dordrecht, 1986.
- PRICE, D.; COOK, E. *The Present Situation of the Nambikwara*. *American Anthropologist, Journal of the American Anthropological Association*, 1969. 71: 688 -93.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. Loyola: São Paulo, 1986.
- SPENCER, A. *Phonology: Theory and Description*. Wiley-Blackwell: 1996.
- TELLES, S. *Fonologia e gramática Latundê/Lakondê*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit, Amsterdam.
- TELLES, S. *Traços laringais em Latundê (Nambikwára do Norte)*. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*: 2013. Ciências Humanas, v. 8, n. 2, p. 291-306.



VOGEL, I. *The morphology-phonology interface: Isolating to polysynthetic languages*. Acta Linguistica Hungarica: 2008.

O COMPORTAMENTO DOS GLIDES NA LÍNGUA KRAHÔ

Raquel Palmeira de Oliveira (UFT)¹
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)²

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo analisar e descrever o comportamento dos glides [j] e [w] da língua indígena Krahô, falada por aproximadamente 3.118 pessoas, distribuídos em 29 aldeias, situadas entre os municípios de Goiatins e Itacajá do estado do Tocantins, conforme dados do DSEI/Tocantins (2016). De acordo com Rodrigues (1986), a língua Krahô pertence à família linguística Jê do Tronco Macro-Jê. Albuquerque (2016) conceitua glide como fonemas produzidos de forma a se assemelhar às vogais altas /e/ e /u/, mas diferem por não assumirem o papel de núcleo da sílaba. Para a metodologia de nossa pesquisa, realizamos visitas técnicas à Aldeia Manoel Alves Pequeno, bem como pesquisas etnográficas *in locu* e referenciais teóricos baseados em ALBUQUERQUE (2011/2016); CAGLIARI (2007); RODRIGUES (1986); SILVA CRISTÓFARO (2007); entre outros. Como resultado preliminar, constatamos que os glides na língua Krahô, manifestam-se, principalmente, nos grafemas "J" e "W", que se realizam como [j] e [w] para a formação dos ditongos, classificados como crescentes ou decrescentes; conforme exemplos a seguir: xáj [??j] "pica-pau" e wakõ [wakõ] "quati", onde [j] e [w] se realizam como glides, não assumindo, pois o papel de núcleo da sílaba na língua desse povo.

PALAVRAS-CHAVE: Glides, Fonética e Fonologia, Língua Krahô

ABSTRACT: This research aims to analyze and describe the behavior of the glides [j] and [w] the Krahô indian language, spoke by approximately 3.118 peoples, distributed in 29 villages, located between the municipalities of Goiatins and Itacajá the state of Tocantins, according DSEI/Tocantins (2016). According to Rodrigues (1986), the Krahô language belongs to the Jê family in Macro-Jê trunk. Albuquerque (2016) conceptualizes glide as phonemes produced in a similar way the high volwes /e/ e /u/, but differ by not taking the role of nucleus of syllable. For our research methodology, we carry out the technical visits the village Manoel Alves Pequeno, as well ethnographic research *in locu* and theoretical references based in ALBUQUERQUE (2011/2016); CAGLIARI (2007); RODRIGUES (1986). SILVA CRISTÓFARO (2007); among others. The result, we found that the glides in Krahô language, are manifested mainly in the graphemes "J" and "W", held as [j] and [w] to form diphthongs, classified as ascending or descending, as the following examples: xáj [??j] "woodpecker" and Wakõ [wakõ] "coati", where [j] and [w] are as glides not assuming, the role of nucleus of the syllable in the language of this people.

KEYWORDS: Glides; Phonetics and Phonology; Krahô Language.

¹Graduanda do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins. É bolsista do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC*; e-mail: raquelpalmeira96@gmail.com

² Orientador e Professor da Universidade Federal do Tocantins; e-mail: fedviges@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O povo Krahô vive numa área demarcada de 302.533 hectares, próxima as cidades de Itacajá e Goiatins, distribuídos em 29 aldeias com uma população de 3.118 indígenas. Pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê da família Jê, segundo Rodrigues (1986)

Os Krahô chamam a si próprios de Mehim, um termo que no passado era provavelmente também aplicado aos membros dos demais povos falantes de sua língua e que viviam conforme a mesma cultura, a esse conjunto de povos se dá o nome de Timbira, hoje, Mehim é aplicado a membros de qualquer grupo indígena. A esta ampliação correspondeu uma redução do sentido do termo oposto, Cupe(n), que, de não-Timbira, passou a significar civilizado. Os Krahô que vivem mais ao sul também se chamam de Mãkrare (*mã= ema, kra= filho, re = diminutivo, "filhos da ema"*), termo que pode variar para Mãcamekrá e que aparecia em textos do século XIX como "Macamecrans". O termo que Curt Nimuendajú ouviu aplicado aos do norte, Quenpokrare (*quen= pedra, po= chata, "filhos da pedra chata"*), não é tão antigo a ponto de aparecer nos textos do século XIX e também não parece ter perdurado até o presente.

A língua marena é a primeira que aprendem a falar, mas os rapazes logo dominam o português, pois são os indivíduos do sexo masculino que mais se entrosam com os sertanejos e os que mais viajam. Poucas eram as mulheres adultas que falavam esta língua há quarenta anos; mas um número crescente delas o vem fazendo. (Mellati. 1999). A língua Krahô é predominante na comunicação interpessoal, é um instrumento de suma importância para a manutenção cultural e de identidade do povo, uma vez que quando existe ameaça de perda a língua indígena, muito da identidade e costumes ritualísticos extingue-se, e os Krahô praticam esse exercício de uso linguístico, o que mantém sua língua viva e eficaz.

Na cultura Krahô, existe a herança de saberes tradicionais, onde o mais velho é respeitado por todos na aldeia e tratado como um chefe, por ser a fonte do conhecimento e por transmitir os ensinamentos que recebeu ao longo de sua vida. Eles ensinam os mais novos ritos, através de histórias passadas de geração para geração, e nessa prática de rituais utilizam-se de cantigas, o que mais uma vez é parte importante para manutenção

da língua, bem como conhecimentos de cuidados com a terra, com a água e com os animais.

Aspectos fonéticos e Fonológicos da Língua Krahô

O fonema é uma realidade sonora da língua; ao passo que a letra é a representação gráfica do fonema, segundo Albuquerque (2011 e 2016). De modo geral, não há uma perfeita correspondência entre as letras usadas na escrita e os fonemas que elas representam. A língua krahô apresenta também essas incoerências, segundo podemos observar que uma letra pode apresentar fonemas diferentes. O alfabeto da língua krahô é constituído de 29 letras, sendo 16 vogais 13 consoantes; as vogais são; **A, Ã, Á, E, Ê, Ê, I, Î, O, Ô, Õ, U, Û, Y, ÿ, ÿ**. E como consoantes, **C, G, H, J, K, M, N, P, Q, R, T, W, X**.

Visto que a escrita ortográfica não apresenta uma correspondência, que sozinha traga a fidelidade dos sons, existiu uma carência de criação de símbolos convencionais que trouxessem uma representação mais próxima dos fonemas que compõe as palavras. Os símbolos criados formam o alfabeto fonético, que é utilizado para transcrições fonético-fonológicas das línguas.

“Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Contudo, não podemos levar em conta a fala como algo superior, porque tanto a escrita quanto a fala são práticas de suma importância para a língua, cada uma com sua própria peculiaridade. MARCUSCHI (2007, p. 17)

A fonologia, por sua vez, faz uma interpretação dos resultados apresentados pela fonética em função dos sistemas de sons da língua e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los. A fonética é basicamente descritiva e a fonologia interpretativa, a análise fonética baseia-se nos processos de percepção e produção dos sons. A análise fonológica baseia-se nos valores dentro de uma língua, isto é, na função linguística que eles desempenham nos sistemas de sons das línguas. CAGLIARI (2007, p. 18).

Descrições fonético-fonológicas também foram e vem sendo realizados nas línguas indígenas, com o intuito de documentação para que não haja uma perda linguística dos povos. Essas descrições também são imprescindíveis para valorização de aspectos culturais e para um conhecimento e aproximação de não-indígenas a língua dos nativos, o que resulta em um respeito a diferença linguística existente.

Ditongação e Glides

Bem sabemos que para uma construção silábica, é necessário que exista uma vogal como núcleo de sílaba entre duas consoantes. Há casos de ocorrência de duas vogais em uma única sílaba, o que caracteriza um ditongo, que é exatamente esse encontro de vogais lado a lado. Silva Cristófar (2007, p. 95) “Entende que o ditongo se faz em decrescente e crescente, porque uma semivogal é um segmento com características fonéticas de uma vogal de não poder constituir sílaba independente”.

Nesse encontro vocálico, uma das vogais será átona e a outra tônica, ou seja, a pauta acentual de uma das vogais será maior, o que caracterizará a vogal tônica como núcleo da sílaba. A vogal átona virá localizada no aclave ou declive silábico e será classificada como glide ou semivogal. Existe certa discussão a respeito da nomenclatura das semivogais, pois por seu comportamento não centro-silábico, muitos pesquisadores os classificam como semiconsoantes, o que não é uma divergência pertinente para o entendimento de suas características.

As semivogais são fonemas produzidos de forma semelhante às vogais altas /e/ e /u/, mas diferentes por não assumirem o papel de núcleo da sílaba. Daí serem interpretados como vogais assilábicas. Na escrita Krahô são representados pelas letras “J” e “W”. (ALBUQUERQUE, 2016 p. 25)

Em língua indígena Krahô, é possível verificar o encontro de vogais em uma única sílaba, o que caracteriza ditongação existente em seu léxico. Em resposta ao ditongo desse encontro silábico, ocorre o aparecimento de um glide/semivogal que pode estar no crescente ou decrescente da sílaba. Na tabela I é possível observar a transcrição fonético-fonológica dos exemplos, observando os grafemas “J” e “W” identificando a localização dos glides, como podemos constatar em exemplos a seguir:

TABELA I

EXEMPLOS	TRASCRIÇÃO FONOLÓGICA	SIGNIFICADO
Crow	/crɔw/	Buriti
Wakõ	/wakõ/	Quati
Cahãj	/kahãj/	Mulher
Impej	/impɛj/	Bom

Xàj	/ʃʌj/	Pica-pau
-----	-------	----------

Na tabela II é possível observar a separação silábica dos exemplos por ponto, juntamente com seu significado em língua portuguesa.

TABELA II

EXEMPLOS	SEPARAÇÃO SILÁBICA	SIGNICADO
Crow	Crow	Buriti
Wakõ	Wa.kõ	Quati
Cahãj	Ca.hãj	Mulher
Impej	Im.pej	Bom
Xàj	Xáj	Pica-pau

O comportamento dos glides em Krahô é constatado através da coleta de dados fonéticos que confirmam sua existência na língua desse povo. Essa caracterização assilábica é perceptível ao ouvinte quando o falante nativo profere a palavra, e é confirmado na escrita. Os exemplos revelam de forma mais clara e definida as posições em que eles se realizam. Não existe uma quantificação da ocorrência de glides em língua Krahô, pois a pesquisa está em fase inicial e a exatidão de ocorrências não seria possível ser descrita.

CONCLUSÃO

Os sons da língua só são considerados fonemas porque distinguem palavras. Caso um som não seja distintivo, ele é considerado fone. Os glides são distintivos e caracterizam um fonema, tanto em português como em língua indígena Krahô, e sua ocorrência pode ser notada e documentada.

Pudemos constatar o comportamento dos glides na Língua Krahô, uma vez que os dados comprovam, preliminarmente, que os grafemas “J” e “W”, não assumem posição do centro-silábico, formando ditongos. Partindo dessa premissa, nossa hipótese confirma diante disso, a existência de glides na língua desse povo.

Para a coleta dos dados, estão sendo realizadas pesquisas de cunho etnográfico, com descrições fonéticas e fonológicas, levando em consideração a fala dos Krahô, na Aldeia Manoel Alves Pequeno. A pesquisa está em fase inicial e continua o seu desenvolvimento no LALI – Laboratório de Línguas Indígenas na Universidade Federal do Tocantins, bem como por meio de visitas técnicas realizadas na referida aldeia, sob coordenação do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **No estado do Tocantins Existe Educação Indígena Bilíngue Intercultural? Palestra proferida em Palmas**, na TV Anhanguera, dia 10 de julho de 2011. Texto cedido pelo autor. 2011.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Gramática Pedagógica Krahô**. Francisco Edviges Albuquerque e Renato Krahô (Orgs), Campinas/SWP. Pontes Editores, 2016, 163p.

CAGLIARI, L.C. **Análise fonológica**. São Paulo: Paulistana, 2007 **Tese (Livre-Docência)**. **Universidade de Campinas**, Campinas, 1982.

CALLOU, Dinnah Leite, Yonne. **Iniciação a fonética**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CHITORAN, Iona; Nevis, Andrew. **Toward a Phonetic and phonological typology of glides**.

CRISTÓFARO, Thaís Silva. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2007 9ª Ed.

MARCUSHI, L.A. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2007 8ª Ed.

MATTOSO, Câmara Jr. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976 7ª Ed.

MELATTI, Julio Cezar. Universidade de Brasília. **O sistema social krahô**, tese de Doutorado, dezembro, 1999.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. Krahô, cupen, turkren : o uso de bebidas alcoólicas e as maquinas sociais primitivas. São Paulo: PUC, 2001. 147 p. (Dissertação de Mestrado).

MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO KRAHÔ: UMA PRODUÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL

Ana Beatriz Sena da Silva (UFT)¹
Francisco Edviges Albuquerque(UFT)²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados do projeto de iniciação científica - PIBIC 2014/2016, cujo título é “Educação Escolar Indígena Krahô: Uma contribuição para produção de material didático” sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. O projeto visa a descrever e analisar o processo de produção de material didático-pedagógico bilíngue e intercultural na escola Krahô 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves. O processo de produção de material didático inicia-se com a organização de texto escritos na Língua Materna e Língua Portuguesa, ilustrados com desenhos elaborados pelos próprios indígenas da Escola 19 de Abril. A produção deste material se dá tanto em língua materna quanto em português, além de abranger as seguintes áreas do conhecimento: Língua Materna Krahô, Língua Portuguesa, História, Geografia, Gramática, Literatura, Ciências e Matemática. Todos esses materiais estão sendo utilizados nas escolas Krahô, como material didático, integrando os conteúdos ministrados em sala de aulas do Ensino Fundamental e Médio. O propósito destes materiais didáticos são registrar os aspectos socioculturais, históricos e linguísticos dos Krahô, para minimizar as dificuldades em relação à produção de textos escritos tanto em língua materna quanto em Português, bem como voltados para a educação escolar indígena bilíngue e intercultural, no sentido de manter a língua materna e a cultura desse povo.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático; Educação Indígena; Língua Materna e Português.

ABSTRACT: This paper aims to present the results of the project of scientific initiation - PIBIC 2014/2016, whose title is "Krahô Indigenous School Education: A contribution to the production of didactic material" under the guidance of Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. The project aims to describe and analyze the process of production of bilingual and intercultural didactic-pedagogical material at the Krahô 19 de Abril school in the Manoel Alves Village. The process of production of didactic material begins with the organization of texts written in the Mother Language and Portuguese Language, illustrated with drawings drawn up by the indigenous people of the 19 de Abril School. The production of this material is given in both mother tongue and Portuguese, as well as covering the following areas of knowledge: Krahô Maternal Language, Portuguese Language, History, Geography, Grammar, Literature, Science and Mathematics. All these materials are being used in the Krahô schools, as didactic material, integrating the contents taught in the Elementary and Middle School classrooms. The purpose of these

¹ Graduanda do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins. Foi bolsista do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC*, entre os anos de 2014-2016; e-mail: anabeatriz@uft.edu.br.

² Orientador e Professor da Universidade Federal do Tocantins; e-mail: fedviges@uol.com.br.

didactic materials is to record the sociocultural, historical and linguistic aspects of the Krahô in order to minimize difficulties in the production of written texts in both the mother tongue and in Portuguese, as well as to bilingual and intercultural indigenous school education in the sense To maintain the mother tongue and culture of this people.

KEYWORDS: Didactic Material; Indigenous Education; Mother Tongue and Portuguese

INTRODUÇÃO

Os povos Krahô habitam a reserva Kraholândia, que fica nas proximidades dos municípios de Itacajá e Goiatins, seu território é de aproximada 320 mil hectares. Segundo os dados do DSEI³ o território é composto por 29 aldeias, e a reserva tem dois rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno.

O presente estudo é resultado da minha pesquisa do Programa Institucional de Iniciação Científica, que teve duração de 2 anos, no qual a mesma focou nas análise de materiais didáticos, sob a perspectiva do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e também nas ações de organizações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e Krahô e o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena-OBEDUC/UFT/CAPES.

O objetivo do projeto e do Programa foi desenvolver uma escrita conjunta, entre Professor Indígena, o Coordenador (do Projeto e do Programa), membros da comunidade e lideranças Krahô. O projeto surgiu a partir de uma proposta dos próprios professores Krahô, que atuam na escola dessa comunidade, no sentido de contribuir para minimizar as dificuldades que os professores e alunos indígenas vinham enfrentando em relação à escrita ortográfica Krahô, bem como a organização e elaboração de materiais didáticos desenvolvido pelos próprios indígenas. O intuito dessas publicações de livros é que possa haver a manutenção da língua e da cultura do povo krahô, numa perspectiva de educação

³DSEI- Distritos Sanitários Especiais Indígenas: é um órgão público federal que está atrelado a rede do Sistema Único de Saúde (SUS).

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_sanitário_especial_indígena. Acessado em: 16/10/16.

bílingue, intercultural⁴ e de base diferenciada, levando em consideração os aspectos socioculturais, históricos e linguísticos desse povo. A respeito da educação a Professora Creuza Prymkwy afirma que:

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trouxer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. (MEC, 1998, p.53).

Com isso, a implantação do projeto visa tanto respeitar a cultura e a língua do povo (e a educação diferenciada), quanto buscar manter e revitalizar a língua e a cultura. Sendo efetivado a organização de material didático-pedagógico, elaborado pelos professores indígenas, levando em consideração a sistematização dos aspectos linguísticos, históricos e culturais, bem como o uso da língua materna escrita nesses materiais como subsídio para as práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas que atuam nas as escolas Krahô; Fazer um levantamento dos materiais didáticos usados nas escolas Krahô, tais livros, desenhos, gravuras, grafismos, pinturas corporais, para, posteriormente, serem aplicadas como conteúdos programáticos usados nas disciplinas de língua materna, português e cultura indígena nas escolas desse povo; Auxiliar o professor pesquisador, na organização e elaboração do material didático a ser confeccionado pela equipe do Programa do Observatório da Educação/CAPES/INEP/UFT e pelos professores e alunos Krahô, numa perspectiva bilíngüe e intercultural, levantando em consideração as características sociolinguísticas desse povo, bem como contribuir com os usos e funções da escrita da língua indígena e em português, pelas crianças indígenas nas escolas de suas comunidades.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E MATERIAIS PEDAGÓGICOS KRAHÔ

É necessário destacar que somente em 1988 a educação indígena foi retirada da responsabilidade da FUNAI, passando assim para o Ministério da Educação-MEC. A partir

⁴A *interculturalidade* tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica, Para tal, nenhum dos grupos devem se encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas”.

Disponível em: <http://conceito.de/interculturalidade#ixzz4Nlagn7DI> . Acessado em: 16/10/16

da promulgação da constituição federal de 1988, o índio começou a ser reconhecido como um cidadão de direito, começou a valorizar-se a sua identidade cultural e dando a eles uma liberdade nas políticas educacionais da escola. Sendo assim, mais valorizado o instrumento das suas línguas, saberes culturais e tradições indígenas.

Ainda em 1988, com a aprovação do projeto de divisão do Estado Goiás, iniciou-se um processo de formulação de Políticas Públicas voltadas para a educação indígena. Somente com a criação do Estado do Tocantins em 1º de Janeiro de 1989, foi realizado um estudo sociolinguístico de diferentes povos do recém-criado Estado. Segundo Albuquerque (2007) o estudo sociolinguístico foi realizado com apoio dos Membros da Secretaria de Assuntos Indígenas, do Setor Etnolinguística do Museu Antropológica, duas educadoras e uma antropóloga da FUNAI local, o objetivo era averiguar o estado linguístico das comunidades na época, para que assim pudesse usar os dados obtidos em projetos de educação escolar indígena, sendo mencionado no presente estudo os povos: Krahô, Apinayé, Karajá, Xerente, Avá-Canoeiro.

De acordo com Braggio (1997), após o diagnóstico em 1991, foi criado um convênio com a Universidade Federal do Goiás, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e Fundação Nacional do Índio, com o intuito de criação do Projeto de Educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins. Em agosto do mesmo ano, foi criado o primeiro curso de capacitação de professores das escolas indígenas, sendo capacitados ao todo 104 (cento e quatro) professores entre os anos de 1991 a 1997, o intuito desta capacitação era formular e ensinar práticas pedagógicas mais concisas que atendessem a realidade das escolas indígenas e se conhecesse mais sobre as novas políticas educacionais indígenas.

Ainda segundo os autores citados, o convênio entre Universidade, Secretaria e FUNAI foi encerrado em 1997. Sendo 1998, realizado pela SEDUC/TO o Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins. O projeto queria dar visibilidade e conhecimento a proposta de ensino bilíngue, intercultural, específica e intercultural. Com essas ações, o estado tomou mais medidas legais proclamando uma Lei Estadual nº 1.038 de 22 de dezembro de 1998, que dispõe do sistema de estadual de educação para o Estado do Tocantins, e é especificamente na Seção VII que trata da

educação indígena, sendo prescrita a “educação bilíngue e intercultural que atenta às necessidades das comunidades e povos indígenas do estado do Tocantins”.

É partir de 1998 com as propostas de formação de profissionais indígenas no estado do Tocantins e as ações do governo federal com publicação de documentos como: “Referenciais para formação de Professores” (MEC, 1998) e ao “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” (MEC, 1998), que foi dando ainda mais visibilidade e referências a educação indígena, abrindo uma discussão no processo de construção do currículo escolar.

Em 2008, o governo do estado do Tocantins propôs o curso de “Formação Continuada para Profissionais das Escolas Indígenas do Estado do Tocantins”, primeiramente ela aborda em sua cartilha destaca quantitativos de números dos povos indígenas de todo o Brasil, especificando cada estado (que há povos), nomes e família/língua, posteriormente apresenta a Parte I do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI e discutindo sobre a educação bilíngue e intercultural.

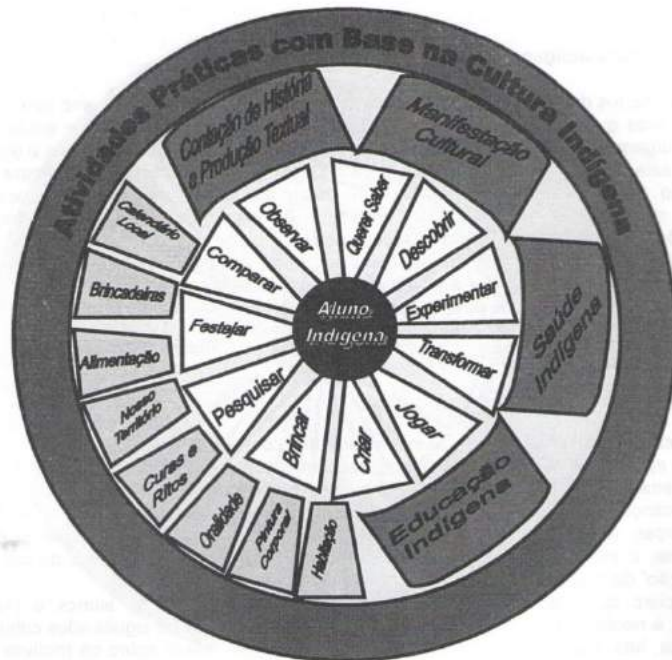
Com base nesses pressupostos (educação bilíngue e intercultural) é que surgiu o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e Krahô na Perspectiva Bilíngue e Intercultural, através do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena UFT/CAPE/ Edital 001/ 2009- Projeto 014. É um projeto que tem a parceria com UFT/ Araguaína, através do Laboratório de Línguas Indígenas, pela coordenação de Educação da secretaria de Educação do Estado do Tocantins, FUNAI de Araguaína e pela coordenação geral de educação indígena da FUNAI/Brasília. E tinham o objetivo atender as aldeias Apinayé de Mariazinha e São José, esse projeto surgiu baseado em uma proposta conjunta com o professor coordenador e membros da comunidade Apinayé, que teve a finalidade de elaborar materiais didáticos que dão apoio à educação indígena e dar cursos de “formação” aos professores indígenas dando-os uma contribuição de aperfeiçoamento.

A proposta deste projeto surgiu dos próprios Professores Apinayé, que preocupados com as dificuldades que os alunos e os próprios professores vêm enfrentando com a escrita ortográfica, assim como a elaboração do material didático que conta com a colaboração dos professores e alunos, tendo como principais objetivos: a revitalização e manutenção da língua Apinayé, na educação bilíngue e intercultural, sendo

sempre levando em consideração as questões sociolinguísticas, históricas e antropológicas de cada aldeia. O trabalho que foi efetivado durante 03 (três) anos nas escolas Apinayé, resultou em diversas publicações de livros: Alfabetização Apinayé; Gramática Pedagógica Apinayé; Livro didático de alfabetização Apinayé, História e Geografia Apinayé, Matemática e Ciências Apinayé, Narrativas e Cantigas Apinayé, Receitas da Medicina Tradicional Apinayé, Inicia em Jaó e Finaliza em Raposa (de A a X) e Português Intercultural.

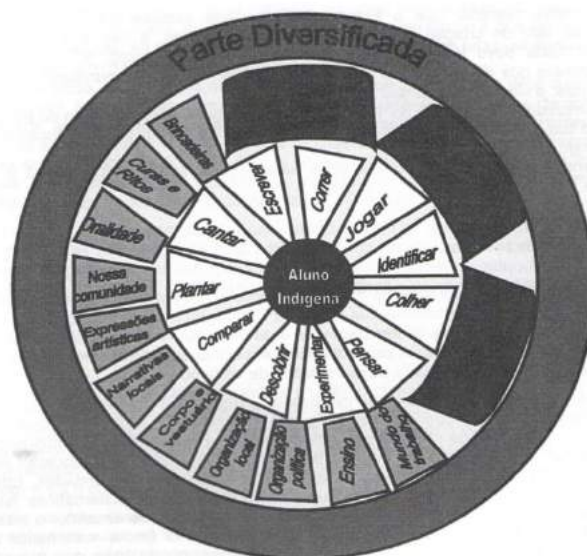
Em 2012 surgiu a Proposta da Educação Escolar Indígena, uma proposta feita pelo Estado do Tocantins em parceria com a Secretaria Estadual da Educação, com a colaboração do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. O objetivo desta proposta é destacar “uma educação que irá valorizar os saberes da cultura indígena aproximando os alunos da sua própria realidade, sem perder de vista a realidade do seu entorno, da sociedade envolvente o que proporcionará mais qualidade de vida e um melhor aproveitamento da carga horária diária dentro da unidade escolar” (2012, p.7). A proposta destaca e identifica os “Saberes Próprios Indígenas” que está dividido em: Manifestações Culturais; Contação de Histórias e Produção Textual; Saúde Indígena; Educação Indígena. Os saberes próprios indígenas estão representados por mandalas, são os seguintes:

Saberes Próprios Indígenas



Também há a apresentação de uma parte diversificada que foca nas disciplinas: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer ou Inglês. Essa parte diversificada está representada por uma mandala:

Parte Diversificada



Os “Saberes Escolas” são destaque na proposta, tendo como base principal o RCNEI (2002), organizados da seguinte forma:

- ✓ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Artes e Cultura, Educação Física.
- ✓ Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia Ciências e Matemática.
- ✓ Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.
- ✓ Parte Diversificada: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS.

Esses saberes próprios indígenas e os saberes escolares têm práticas diferenciadas, mas estão representados e forma integradas, para entendermos essa integração vejamos as mandalas da proposta:



Em 2012, o projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e Krahô, se alia ao Programa do Observatório da Educação CAPES/ INEP EDITAL 049/2012/OBEDUC PROJETO 11395, que ao longo das suas execuções visou e ainda visa contribuir com as práticas pedagógicas que atendam aos anseios dos povos indígenas. É preciso destacar, que as ações dos dois projetos têm como resultados as elaborações de livros, artigos, dissertações e teses que falam da educação escolar Indígena Krahô, e que depois essa mesma produção fará parte dos conteúdos das aulas que são ministradas na escola, nas séries do ensino fundamental e ensino Médio.

A organização desses materiais conta com a participação efetiva dos professores indígenas e não indígenas, e principalmente da comunidade em geral, conta também com o apoio dos bolsistas de graduação (UFT), de mestrado e doutorado da Universidade Federal do Tocantins, além dos bolsistas da Educação Básica os dois projetos sob coordenação que esteve e está sob coordenação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Os projetos já resultaram em diversas publicações dos livros: Krahô Jô IhkàhhôcXakat na Carô (2013); Krahô Jujarënxàkwÿ (2013) Krahô Jô IhkàhhôcKryjremë Cati (2013), Arte e Cultura do Povo krahô (2012), Texto e Leitura: Uma prática pedagógica Apinayé e Krahô (2012), Do Texto ao Texto: leitura e redação (2012), Dicionário Escolar Apinayé (2012), A educação Escolar Apinayé na perspectiva Bilíngue e Intercultural (2011), Gramática Pedagógica Apinayé (2011), Livro de Alfabetização Apinayé (2011), História Krahô (2014), Geografia Krahô (2014), Português Krahô (2014), Matemática Krahô (2016), Ciência (2016), Gramática do Português Krahô (2016).

CONCLUSÃO

Buscamos desenvolver uma discussão a respeito da escola indígena, das Leis que regem o direito aos indígenas de planejar e participar da sua educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural, além disso, buscou focar nas propostas educacionais para escolas indígenas do estado do Tocantins e por último, os materiais didáticos produzidos para as escolas indígenas Krahô.

Nossa pesquisa tem como meta contribuir informando a todos os povos indígenas do nosso estado, a existência de materiais didáticos, onde os mesmos são produzidos com a participação efetiva de todos os professores, alunos e comunidades indígenas envolvidos no projeto, bem pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, através de Grupo e Núcleos de pesquisa, Laboratórios de Línguas Indígenas, onde os mesmos estão engajados em desenvolver trabalhos que valorizem uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, específica e diferenciada. É necessário ressaltar que as produções de materiais didáticos bilíngues estarão sempre em constante construção, levando em consideração o conhecimento sócio histórico, antropológico, cultural e linguístico das comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos índios Apinayé de Riachinho e bonito com o português: Aspectos da situação sociolinguística.** (Dissertação de Mestrado) Orientador: Silvia Lucia B. Braggio. Universidade Federal de Goiás, UFG, 1999.
- _____. (Org.). **Krahô Jô IkhàhhôXakat na Carõ.** Campinas-SP: Pontes, 2013. 129p.
- _____. (Org.). **Ciências Krahô.** Campinas-SP: Pontes, 2016.
- _____. (Org.). **Matemática Krahô.** Campinas-SP: Pontes, 2016.
- _____. (Org.). **Gramática Pedagógica Krahô.** Campinas-SP: Pontes, 2016.
- _____. (Org.). **Geografia krahô.** Campinas-SP: Pontes, 2014.
- _____. (Org.). **História Krahô.** Campinas-SP: Pontes, 2014.
- _____. (Org.). **Português Krahô.** Campinas-SP: Pontes, 2014.
- _____. (Org.). **KrahôJujarênxâkwÿ.** Campinas-SP: Pontes, 2013. 119p.

_____. (Org). **Krahô Jô IkhàhhôcKryjemê Cati**. Campinas-SP: Pontes, 2013. 140p.

_____. (Org). **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 247p.

_____. (Org). **Texto e Leitura: Uma prática pedagógica Apinayé e Krahô**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2012, 144p.

_____. (Org). **Do Texto ao Texto: leitura e redação**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 174p.

BRAGGIO, S.L.B. **Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins**.Palmas: SEDUC/CEEI, 1997.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics**. Brasília: Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. 1956-1977.

_____. Relatório: **Dados Gerais sobre o Summer Institute of Linguistics**,Brasília,1956-1977.

_____. Relatório: **Educação Indígena**, Brasília, 1956,1977.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. SEF. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

SILVA, Maria Goretti dos Santos. **Português como língua estrangeira: o fazer intercultural nas aulas de LE**. UESC-ILHÉUS, 2009.



Tocantins/Secretaria Estadual da Educação. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena.** Janeiro de 2013.

ASPECTO LINGÜÍSTICO KARAJÁ – XAMBIOÁ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Adriano Dias Gomes Karajá (UFT)¹
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados do projeto de iniciação científica - PIBIC 2015/2017, cujo título é "pinturas corporais Karajá-Xambioá" sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Os Karajá Xambioá são classificados, segundo Rodrigues (1986), como pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, à família linguística Karajá, falantes do inỹ rỹbè (fala do povo Inỹ). Habitam à margem direita do Rio Araguaia, no Estado do Tocantins. Apresentam diferenças fonéticas e fonológicas entre as falas masculinas e femininas. Essa diferença faz parte da cultura Karajá, sendo obrigatório o uso da fala feminina somente pelas mulheres e da masculina pelos homens. Isso contribui para a preservação e manutenção no uso da língua materna nos diversos domínios sociais desse povo, como uma forma de resistência da língua e da cultura, ao longo dos anos de contato com a sociedade não indígena. Com isso, a língua Karajá-Xambioá vem sendo introduzida nas disciplinas de língua materna, nas escolas de suas aldeias, para que os mais jovens tenham conhecimento dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Karajá-Xambioá; Aspectos Fonéticos; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT: This work to present results of the project of scientific initiation - PIBIC 2015/2017, with title is "paintings corporal Karajá-Xambioá" under the direction of Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, according to Rodrigues (1986). The Karajá Xambioá are classified as belonging to the linguistic trunk Macro-Jê, to the linguistic family Karajá, speakers of the inỹ rỹbè (speaking of the In povo people). They live on the right bank of the Araguaia River, in the state of Tocantins. They present phonetic and phonological differences between the masculine and feminine speeches. This difference is part of the Karajá culture, being obligatory the use of the feminine speech only by the women and the masculine by the men. This contributes to the preservation and maintenance of the use of the mother tongue in the various social domains of this people, as a form of resistance of language and culture, over the years of contact with non-indigenous society. With this, the Karajá-Xambioá language has been introduced in the mother tongue disciplines, in the schools of its villages, so that the younger ones are aware of the phonetic and phonological aspects of the indigenous language.

¹ Graduando do Curso de Geografia, da Universidade Federal do Tocantins. É bolsista do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC*; e-mail: adrianoindio17@hotmail.com

² Orientador e Professor da Universidade Federal do Tocantins; e-mail: fedviges@uol.com.br

KEYWORDS: Language Karajá - Xambioá; Aspects Phonetic; Education School Indigenous.

INTRODUÇÃO

O povo Karajá-Xambioá também conhecido por Karajá do Norte, estar localizado às margens direita do Rio Araguaia, no município de Santa Fé do Araguaia, com uma área de 3.326.3502 há e foi demarcada em 03 de novembro de 1997, distribuído em quatro aldeias; Aldeia Xambioá, Aldeia Kurehê, Aldeia Wary-Lýtý e Aldeia Hawa Tamara, com uma população aproximada de 593 habitantes (DSEI/FUNASA2016). “Os Karajá Xambioá são classificados pela linguística hegemônica ocidental como pertencentes ao Tronco linguístico Macro-Jê, à família linguística Karajá, falantes do *iny rybè*” (RODRIGUES, 1986).

Os Karajá Xambioá ou Karajá do Norte, constituem um povo que têm como seus parentes Karajá e Javaé. Em suas próprias designações, entretanto, constituem o *Iny mahãdu* (povo *Iny*) e são falantes do *iny rybè* (nossa fala, fala do povo *Iny*). Segundo Rodrigues

(...) tradicionalmente habitarem as margens do baixo curso do *Berohoký* (Rio Grande ou Rio Araguaia), de vital importância para sua existência física e cosmológica, são conhecidos entre os povos *Iny* (Karajá e Javaé) como *Iraru Mahãdu* (povo de baixo) ou como *Ixýbiawa*, ou ainda *Ixýbiòwa* (povo amigo, povo companheiro), de onde proviria a denominação Xambioá (RODRIGUES, 2008, p. 28).

Atualmente o Karajá-Xambioá é constituído predominantemente por famílias Karajá Xambioá, mas também por um grande número de famílias Guarani Mbyá. Muitas são ainda as famílias constituídas através de casamentos Inter étnicos entre indígenas e não indígenas. De acordo com Toral:

A presença de não indígenas, assim como a do povo Guarani foi, em determinado momento, crucial para o restabelecimento quantitativo do povo Karajá Xambioá, quando de sua maior redução populacional, em 1960, quando chegaram a apenas 40 pessoas, por outro lado, contribuiu também com mudanças significativas em seus costumes e tradições culturais (TORAL, 1992, p. 31).

Décadas depois do primeiro contato com o não indígena, o povo Xambioá quase perdeu suas tradições seus costumes, o contato quase levou esse povo a Extinção, mediante ao que estava acontecendo ao seu povo os anciões se reuniram e decidiram frear a entrada do não indígena e dos casamentos Inter étnicos e principalmente fortalecer a educação indígena para fortalecer o processo de revitalização. Hoje, esse tal processo prevalece no povo Xambioá, mantendo um grande esforço da comunidade e escola na busca de seus saberes tradicionais.

ASPECTO CULTURAL

O Xambioá possui em suas características traços peculiar que lhes renderam uma diferenciação dos Tupis até mesmo no que se referem à linguagem, estes possuem um Tronco linguístico Macro-Jê, sendo assim, mesmo no que se refere a tradições estes são totalmente individualizados e autênticos. Se tratando da autenticidade, a linguagem lhes é tão particular que existe diferenciação acerca das falas masculinas e femininas.

No passado foram conhecidos por Karajá do Norte, entre os demais grupos de língua Karajá são conhecidos como *ixybiowa* ou ainda de *irarumahãdu* ("turma de baixo"), em oposição aos demais, chamados de *ibòmahãdu* ("turma do alto"), conforme sua localização ao longo do rio Araguaia, os membros do grupo indígena quase nunca utilizam a palavra Xambioá para se autodenominarem. "Xambioá" que vem de *ixybiowa* ("amigo do povo") que era como se chamava uma aldeia que existiu na foz do rio de mesmo nome, a montante do atual Posto Indígena. Especulativamente, pode-se supor que o nome tenha sido aplicado a todos seus habitantes e, posteriormente, a todos os Karajá de Xambioá, mais comumente serve como designação da atual região da cidade de Xambioá. No que diz respeito a isso, segundo Alves:

Para o povo Karajá a água é vida, é como o sangue que corre em suas veias, por isso a forte relação deste com a água. E também, os relatos mitológicos de que o povo Karajá surgiu das águas. [...] Nesse sentido, os Karajá faz suas múltiplas leituras, visto que os mitos não pertencem a um determinado tempo ou espaço, mas a sua história, e, também, são heranças e representam à imagem e os pensamentos do povo (ALVES, 2009, p. 25 e 27).

A origem dos Karajás está inteiramente ligada ao Rio Araguaína, sendo descritos nas narrativas que descrevem a sua origem atrás do Rio Araguaína. Sendo:

O mito de origem dos Karajá conta que eles moravam numa aldeia, no fundo do rio, onde viviam e formavam a comunidade dos Berahatxi Mahadu, ou povo do fundo das águas, satisfeitos e gordos, habitava um espaço restrito e frio, interessado em conhecer a superfície, um jovem Karajá encontrou uma passagem, inysedena, lugar da mãe da gente. Fascinado pelas praias e riquezas do Araguaia e pela existência de muito espaço para correr e morar, o jovem reuniu outros Karajá e subiram até a superfície (TORAL, 1992 p. 7).

Tempos depois, encontraram a morte e as doenças. Tentaram voltar, mas a passagem estava fechada, e guardada por uma grande cobra, por ordem de Koboï, chefe do povo do fundo das águas resolveu então se espalhar pelo Araguaia, rio acima e rio abaixo. Com Kynyxiwe, o herói mitológico que viveu entre eles, conheceu os peixes e muitas coisas boas do Araguaia, depois de muitas peripécias o herói casou-se com uma moça Karajá e foi morar na aldeia do céu, com base no mito surge então o povo Karajá-Xambioá.

Devido à perda de população e a mudança nas suas condições de vida em geral, os Karajá - Xambioá simplificaram sua vida cerimonial, mantiveram, no entanto, suas festas de iniciação masculina, realizadas anualmente no dia 19 de Abril, o Dia do Índio. Segundo TORAL é realizado um:

cerimonial que é a marca da passagem de grau de idade de "meninos" para a de "rapazes", a aldeia é visitada por representações de kàralahuni, "espíritos de guerreiros Kayapó" (mortos em combate com os Karajá do Norte atual Xambioá), que se associam aos iniciados como espíritos protetores. Os kàralahuni são alimentados pelas famílias dos iniciados, que lhes preparam o korotxu, bolo de beiju recheado com pedaços de peixe, assim como os demais grupos de língua Karajá, os Karajá - Xambioá enfatizam a iniciação masculina realizando-a, igualmente, no auge para o final da estação das chuvas (TORAL, 1982, p 12).

Os povos de língua Karajá se veem como pertencentes a parentelas de vivos (wasỹ) e de mortos (wabàdè). Todo o território Karajá se relaciona intimamente às parentelas dos mortos que o ocuparam, reconhecidas pelos nomes de seus líderes ancestrais masculinos, as parentelas de vivos que o ocupam evocam os nomes desses

seus ancestrais para justificarem direitos a parcelas desse território. Os Karajá organizam-se basicamente em famílias extensas, partes de parentelas com expressão territorial, organizadas em facções com elevado potencial de fissão em relação à comunidade onde vivem, suas menores aldeias são formadas por apenas uma família extensa, onde geralmente o sogro vive acompanhado pelas famílias dos genros; as grandes, por uma reunião de parentelas formadas por diversas famílias extensas, os componentes dessas parentelas também costumam apresentarem-se espalhados por diversas aldeias, o que impede a existência de hostilidade entre estas.

O Povo Karajá - Xambioá, como os demais grupos de língua Karajá, marca o que corresponderia às nossas estações do ano pelo regime das águas do rio: "início da enchente", "enchente", período entre o fim das enchentes e início da vazante quando o rio fica estacionado (behetxi), "tempo das praias novas" (vazante) e "tempo das praias" (estiagem). Suas manifestações religiosas, formas de organização social e política, bem como suas atividades de subsistência encontram-se centradas na sua relação com o rio durante o ciclo de estações. Cada estação pressupõe um ritmo e atividades sociais bem definidas, porém:

(...) chuva e do estio não marca apenas regimes de subsistência bem diferenciados, mas também a chegada e partida de seres sobrenaturais esperados e recebidos pelos grupos de Língua Karajá ao longo do ano e os movimentos de reunião e dispersão dos habitantes das aldeias, que resultam em formas sociais singulares no tempo das chuvas e do estio. (TORAL, 1982. p. 14).

Já a pintura corporal Karajá é significativa para o grupo, na puberdade, os jovens de ambos os sexos submetiam-se à aplicação do omarura, dois círculos tatuados nas faces onde a mistura da tinta do jenipapo com a fuligem do carvão era aplicada sobre a face sangrada pelo dente do peixe-cachorro, hoje, devido ao preconceito da população das cidades ribeirinhas, os jovens apenas desenhavam os dois círculos na época dos rituais. A respeito da pintura, RODRIGUES afirma que:

A pintura do corpo, realizada pelas mulheres, processa-se diferentemente nos homens, de acordo com as categorias de idade, sendo utilizado o sumo do jenipapo, a fuligem de carvão e o urucum, alguns dos padrões mais comuns são as listas e faixas pretas nas pernas e nos braços as

mãos, os pés e as faces recebem pequeno número de padrões representativos da natureza, de modo especial, a fauna (RODRIGUES, 1993. p. 438).

A respeito do ensino na escola indígena a Constituição Federal de 88 no Art. 210, § 2º afirma que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Neste sentido, a tarefa da escola será justamente a de ensinar os alunos e alunas da aldeia a falar, ler e escrever em língua portuguesa para que assim este entrave fosse superado, questão que trataremos mais adiante. Este trabalho está estruturado a partir dos seguintes tópicos: oralidade, escrita e educação bilíngue, consideradas como categorias relevantes que compõem os estudos sobre *alfabetização intercultural*.

A união com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistências aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 7 destaca que: “as escolas indígenas tem como objetivos a conquista da autonomia socioeconômico cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência (...)” (MEC, 1993, p.12).

É preciso lembrar que, apesar da diversidade e da riqueza das línguas das comunidades indígenas brasileiras, a situação linguística desses povos é ignorada e até mesmo desprezada pela sociedade majoritária, que impõe a sua língua como a melhor e mais importante. Essa sociedade desconhece que:

Cada língua tem determinadas finezas de expressão, que pode coincidir parcialmente com o que se dá em outras línguas, mas que, no conjunto, caracterizam uma língua dada como um sistema único de expressão humana, no qual se cristalizaram os efeitos de uma experiência de vida e de análise inteligente do mundo acumulada através das inúmeras gerações de um povo. Cada língua indígena não só reflete, assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso, a única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela é expressa (RODRIGUES, 1986, p. 27).

A preservação da linguagem é uma forma de resistência, entretanto, a concepção intercultural é recente, pois a trajetória da educação escolar indígena nos informa que de maneira geral, a pretensão da escola era de integrar estas populações étnicas à sociedade nacional. No entanto, uma das razões que impossibilitava a consecução deste objetivo eram as línguas indígenas. Segundo Rodrigues (1980), no Brasil:

falam-se, como línguas tradicionais de comunidades nele estabelecidas, cerca de duzentas línguas. Elas se dividem em dois grupos: as línguas indígenas, de tradição imemorial, todas pré-colombianas, em sua maior parte faladas aqui por vários milênios, bem como as línguas alienígenas, que foram introduzidas a partir da colonização portuguesa. Destas, a de mais longa tradição é a portuguesa, estabelecida há quase 500 anos.

É preciso ressaltar que o Iny rýbè (língua Karajá), existem algumas palavras que apresentam diferenças fonéticas entre a fala do homem e a da mulher. Essa diferença faz parte da cultura sendo obrigatório o uso da fala feminina pela mulher e da masculina pelo homem. Só quando vão reportar a fala de outra pessoa que utilizam o modo de falar do outro gênero. Às vezes, também falam com os filhos conforme a fala de cada sexo para que as crianças possam aprender direitinhas e não se confundir há diferentes processos fonológicos que marca a diferença entre as falas do homem e da mulher e podem ser averiguados em suas falas. O processo mais recorrente é a inserção do fonema /k/ em algumas palavras na fala feminina, É cada vez maior a conscientização da necessidade de preservação das línguas e culturas indígenas como forma de resgatar e manter a identidade destes povos.

Atualmente, na Terra Indígena Xambioá, há três escolas de Ensino Fundamental e um Centro de Ensino Médio Indígena, regidas pelo sistema estadual de ensino do estado do Tocantins. Muito embora essas escolas funcionem sob a designação de escolas indígenas, até anos recentes, com poucas e pontuais exceções, operaram excluindo os conhecimentos indígenas em todas as suas dimensões, inclusive comunicativas, fragmentando os conhecimentos e tratando o *Iny rýbè* como uma disciplina como analisa os próprios professores indígenas Kumare Karajá e Lima Guarani. Em suas palavras: “Hoje, o ensino na escola Karajá está focalizado nos conhecimentos

ocidentais, obedecendo aos critérios adotados pelos colonizadores. Pouca atenção é dada para o aprendizado de suas realidades”. (KUMARE KARAJÁ, 2011).

Em se tratando de educação bilíngue, não tenho nem palavras para expressar como experiência própria, porque não sou falante da língua Karajá Xambioá. Todavia, o que posso comentar sobre o assunto é que na escola em que trabalho existe, de fato, professores bilíngues em português e em iny rybè. E pelo pouco que entendo do tema, e pelo *Tellus*, ano 13, n. 25, jul./dez. 2013 87 que observo, vejo que na escola ainda não temos o verdadeiro sistema de educação bilíngue, porque se trata, então, de um projeto amplo, que envolve os alunos, em sala de aula e fora dela, como a comunidade inteira, e sem tempo determinado.

O que vejo acontecer onde trabalho é o ensino de duas línguas, e não uma educação bilíngue, porque a língua iny, principalmente, só é aplicada em sala de aula e com dias e minutos marcados. E nesse caso, vejo que a língua iny é vista como uma disciplina à parte. Lima Guarani afirma que:

É como se tivesse a mesma importância que outra disciplina qualquer, o inglês, por exemplo. Então, a educação bilíngüe não é o que vejo na escola em que trabalho, pois teremos que nos reunir todo o “corpo da escola” e comunidade, para conversar sobre o fato, esclarecendo a importância que tem a língua iny, e que nunca é tarde para a gente adotar, de fato, a educação bilíngue intercultural em nossa escola (LIMA GUARANI, 2012, p. 6-7).

As comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processo próprios de aprendizagem (constituição de 88, Art. 210, Inc. 02), Esse tratamento plural do linguístico estar inserido nas políticas educativas nacionais e na lei máximas que as regulamenta: a lei de Diretrizes e bases (LDB). Ela dimensiona uma nova formulação do papel do estado em prol das línguas indígenas brasileiras, assim afirma a necessidade de uma conjugação entre o círculo fechado das pesquisas e as sociedades.

A Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96) nos aponta esta obrigação, pois se não o fazemos por considerar adequado e justo no sentido de respeito aos povos indígenas, devemos fazê-lo para dar cumprimento à lei: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias

para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (BRASIL, 1996, Art. 26, § 4º)

Devemos reconhecer que os indígenas têm uma educação indígena bilíngue, intercultural e diferenciada, sendo o processo de ensino diferente do contexto do não indígena. É preciso desenvolver nas escolas indígenas: um currículo educacional que atenda a realidade da comunidade, currículos específicos, formação de professores, para que esse último, possam estar trabalhando na construção de uma educação bilíngue e diferenciada.

CONCLUSÃO

O presente trabalho vem descrever os Aspectos linguísticos Karajá – Xambioá e sua contribuição para a educação escolar indígena, uma vez que esse povo estar passando por um longo processo de revitalização de sua língua materna, o contato com o não indígena teve consequências drásticas, o casamento Inter étnicos entre indígenas e não indígena fez desse povo criar uma geração de mestiços, Essa miscigenação contribuiu para a perda da língua materna.

No caso das comunidades da Terra Indígena Xambioá, onde se situam as aldeias Xambioá, Wari-Lýtý, Kurehê e Hawa Tamara, (...) pensando nesse propósito de uma educação bilíngüe intercultural, se tornando ainda mais importante, pois são comunidades em que as línguas indígenas têm perdido muito rapidamente seus espaços de uso e o português se tornado a primeira língua das novas gerações. (Nascimento 2010 p. 07).

Uma das formas de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena e fazer frente, com muita decisão e compromisso, a perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo para essas línguas funções sociais relevantes e prestigiosas. Assim, desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas mais eficientes e fundamentais para uma política de resistência da língua indígena as pressões da língua majoritária. É também um dos instrumentos importante de uma política social de fortalecimento e modernidade de uma língua indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **No estado do Tocantins Existe Educação Indígena Bilíngue Intercultural? Palestra proferida em Palmas**, na TV Anhanguera, dia 10 de julho de 2011. Texto cedido pelo autor. 2011.

BALDUS, Herbert 1937 – “**Mitologia Karajá e Teren**”, In Baldus, H. *Ensaio de Etnologia Brasileira*. São Paulo, Brasiliense.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

COSTA, M. H. F. **A arte e o artista na sociedade karajá**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1978.

TAVEIRA, E. L. de M. **Arte indígena Karajá**. In: MENEZES, A. *Da caverna ao museu: dicionário de artes plásticas em Goiás*. Goiânia: Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, 2002. p. 27.

TORAL, A. de A. **Pintura Corporal Karajá Contemporânea**. In: VIDAL, L. (Org.). *Grafismo indígena*. São Paulo: Edusp: Nobel, 1992. p. 191-208.

TORAL, A. A. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. 1992. 414f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1992.

VIDAL, Lux Boelitz, 1977 – **Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira**. Os Kayapó-Xikrin do rio Cateté. São Paulo, Hucitec/Editora da Universidade de São Paulo.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS LOCAIS PARA REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Jeanne Barros de Barros (UFPA)¹

RESUMO: A política linguística, de maneira geral, compreende as decisões estabelecidas para uma ou mais línguas. Essas decisões são fundamentadas em diversos aspectos das práticas sociais e linguísticas presentes na relação entre os sujeitos e as línguas. Para a tarefa de revitalização de línguas indígenas é imprescindível à compreensão de tais aspectos, uma vez que, estes são ressignificados de diferentes formas para diferentes grupos. Cada grupo apresenta singularidades em suas interações linguísticas, em suas organizações sociais e em seus objetivos para a preservação de suas línguas e culturas. Portanto, está na compreensão do contexto sociolinguístico das línguas indígenas as diretrizes para o sucesso da tarefa de revitalização e, nesse sentido, o trabalho aqui apresentado trata sobre as contribuições de uma política linguística local para o processo de revitalização de línguas indígenas, destacando experiências de revitalização, suas linguísticas e culturais, como também as estratégias utilizadas e suas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística; Línguas indígenas; Revitalização.

ABSTRACT: Language policy, in general, comprises the decisions made for one or more languages. These decisions are based on several aspects of the social and linguistic practices present in the relationship between subjects and languages. For the task of revitalizing indigenous languages, it is essential to understand these aspects, since they are re-signified in different ways for different groups. Each group presents singularities in their linguistic interactions, in their social organizations and in their goals for the preservation of their languages and cultures. Therefore, the guidelines for the success of the task of language revitalization are in the understanding of the sociolinguistic context of the indigenous languages and, in this sense, the work presented here deals with the contributions of a local linguistic policy to the process of revitalization of indigenous languages, highlighting experiences of revitalization, their linguistic and cultural features, as well as the strategies used and their difficulties.

KEYWORDS: Language policy; Indigenous languages; Revitalization.

Introdução

O desaparecimento e enfraquecimento de línguas é um processo constante desde os primeiros contatos entre diferentes povos. O fenômeno de mudança linguística ocorre no decorrer do desenvolvimento social do homem e é motivado por diversos fatores

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Email: jeannebarrosufpa@yahoo.com.br

histórico-sociais (fatores econômicos, dominação cultural, processos de colonização e etc.) e, entre suas consequências estão o enfraquecimento e desaparecimento de diversas línguas.

Atualmente vivemos um momento histórico em que é possível questionar ações que prejudicaram a livre manifestação cultural de povos que constituem a diversidade cultural brasileira, permitindo buscar ações de reafirmação das identidades desses povos por meio de políticas educacionais, linguísticas e culturais. Para Morello (2009) O foco na diversidade pretende desinstalar a desigualdade social, uma vez que, a diferença como diversidade não deve equivaler à diferença como desigualdade. É nesse contexto histórico que os povos indígenas - e demais povos minoritários - têm se organizado para lutar pela revitalização de suas línguas e culturas.

A tarefa de revitalização de línguas minoritárias encontra, essencialmente, na transmissão das línguas para as gerações futuras, chances reais para salvaguardá-las. É, portanto, fundamental o desenvolvimento de ações que busquem trazer as línguas indígenas, novamente, para um nível de utilização dentro das comunidades. Nesse processo, o campo da Política Linguística - em nível governamental e local - se mostra essencial, pois se interessa por fatores sociolinguísticos e da cultura linguística, determinantes para tal tarefa.

O Plurilinguismo Brasileiro

Em sua formação histórica e cultural o Brasil tem a presença de diferentes línguas. Antes mesmo da chegada de diferentes povos em território brasileiro já existia uma imensa diversidade de línguas faladas por grupos indígenas. Línguas estas que durante o processo de colonização foram extintas e enfraquecidas, pois a dominação territorial implicava um domínio cultural. Então os primeiros habitantes do país foram submetidos a um processo de desvalorização de suas culturas em que lhes arrancaram muito de suas identidades.

Nas últimas décadas, lideranças indígenas, com o apoio de instituições governamentais e não governamentais, antropólogos, linguístas, entre outros, vêm lutando ao longo da história pelos direitos territoriais e, principalmente, pela valorização

de suas tradições. Devido a esse empenho e diante de uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, muitos povos puderam iniciar o trabalho de recuperação e manutenção de suas culturas e a revitalização de suas línguas.

Apesar dos avanços o trabalho de recuperação das culturas e das línguas indígenas ainda carece de investimentos financeiros, científicos, políticos e educacionais. A sociedade brasileira precisa fomentar cada vez mais o desenvolvimento de ações em favor da sobrevivência dos povos indígenas, proporcionando-lhes contextos que permitam a manutenção de suas culturas. Somente dessa forma garantiremos a sobrevivência desses povos que por muitos anos, em nossa história, foram silenciados.

As Políticas Linguísticas no Contexto das Políticas Públicas Brasileiras

Situada no campo da Sociolinguística, a Política Linguística se estabeleceu a partir da década de 60 e, é, inicialmente, voltada para a resolução de conflitos linguísticos em países que estavam em processo de descolonização (Partes da Ásia e da África) provocados pelo contato entre línguas e culturas. Existe certa discussão terminológica envolvendo os termos Política Linguística e Planejamento Linguístico em relação as suas proximidades. No entanto, para Rajagopalan (2013) quando a política linguística teve início sua definição englobava tanto sua acepção como tomada de decisões como a que trata da implementação de ações e, devido ao interesse de diversos estudiosos, o conceito de planejamento linguístico foi construído hora como aplicação da política linguística, hora como aspecto componente da política linguística.

Para Cooper (1989) a política linguística corresponde às metas estabelecidas a nível local ou governamental aos os usos da língua ou variedades de línguas existentes em uma sociedade; o Planejamento Linguístico, por sua vez, corresponde aos processos de operacionalização de uma política linguística. Nas acepções do autor percebemos a relação indissolúvel entre Política e Planejamento Linguístico. No presente texto o conceito de Política Linguística abrange tanto as metas estabelecidas, quando as atividades correspondentes ao *Planejamento Linguístico*.

Em seu momento inicial de consolidação, a Política Linguística busca sanar conflitos linguísticos, pois a diversidade cultural e linguística em países que buscavam consolidação política e econômica, fundamentadas na perspectiva do modelo estado-nação, representava um problema a ser superado. Para Ribeiro da Silva (2011) esse modelo prima por um estado monolíngue e monocultural, visto que a heterogeneidade linguística e cultura dificultariam a administração desses novos países. Nesse sentido, a busca por solução dos conflitos linguísticos encontra na modernização linguística, possibilidades para que línguas ou variedades linguísticas alcançassem o status de língua nacional. Portanto, desde as discussões iniciais da Política Linguística, o Estado é o principal articulador nas decisões de usos das línguas.

A partir da década de 80 a Política Linguística e, principalmente, após críticas relacionadas a seus propósitos, em que era acusada de atender interesses de dimensões específicas da sociedade e de negligenciar fatores reais do contexto linguístico e cultural ao qual interviam, são desenvolvidos novos pressupostos a fim de vencê-las. Schiffman (1996), Spolsk (2004) e Shohamy (2006) trazem para o campo da Política Linguística uma investigação voltada para as representações linguísticas e práticas sociais, para o entendimento da existência de Políticas Linguísticas explícitas e implícitas presentes nas sociedades. Nessas perspectivas a tarefa da Política Linguística volta-se para a apreensão da cultura linguística das sociedades, destacando seu papel nas decisões relacionadas às línguas, e tem como foco, as práticas de usos das línguas e os contextos sociais (RIBEIRO DA SILVA, 2011).

No contexto brasileiro, as políticas voltadas para a manipulação das línguas presente no país teve maior evidência no contexto do período colonial, em especial no governo do Marquês de Pombal (1750 -1777). Para Cunha (2012) o Brasil colônia se instalou como tal quando o indígena passou a ser visto não mais como “parceiro” de escambo, de troca de mercadorias, mas como mão de obra para empresas coloniais quando o Brasil se tornou residência fixa para a administração. Portanto, no referido período, é ainda mais importante diluir e extinguir culturas indígenas, e, para tanto, modifica a política de repressão cultural, que, em princípio, é fundamentada na

catequização, e passa a desenvolver ações de integração de indígenas na sociedade nacional.

A política linguística de enfraquecimento de línguas indígenas estabelecida, mais fortemente, no período colonial brasileiro, vem desenvolvendo ao longo da história, ações de repressão às manifestações culturais e tem como consequência a extinção de centenas de línguas indígenas e o enfraquecimento de suas tradições. E somente a partir do final dos anos de 1970 e início de 1980 as políticas voltadas para os povos indígenas têm significativas mudanças. A constituição federal de 1988 marca o início de importantes mudanças sobre os direitos educacionais e linguísticos para línguas minoritárias brasileiras, lançando um novo olhar para políticas que promovem a diversidade cultural.

. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 em suas recomendações para o ensino escolar indígena ressalta que o estado deve desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural para povos indígenas com o objetivo de recuperar e fortalecer suas identidades. Com o reconhecimento das línguas indígenas como língua presentes e faladas em nosso território, o ensino bilíngue se torna instrumento principal no processo de fortalecimento dessas línguas, carecendo de políticas e incentivos para o atendimento de suas populações.

Em 2004 o Ministério da Educação (MEC) tomou duas medidas em relação ao desenvolvimento de políticas específicas para a educação escolar indígena. Foi criada uma comissão especial para a formulação de programas voltados para a formação de professores indígenas em nível superior, e outra comissão de apoio e incentivo à produção de materiais didáticos específicos para os povos indígenas, com o objetivo de valorizar e revitalizar o uso das línguas indígenas nas comunidades. Entre outros benefícios e medidas em favor dos povos indígenas, o incentivo internacional recebido nos anos de 2000 a 2005 para a pesquisa científica de línguas indígenas brasileiras foi extremamente importante para a documentação de diversas línguas, sendo possível planejar processos de revitalização e fomento para a educação bilíngue para esses povos.

Em 2010 o Decreto nº 7.387 Instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) como instrumento de identificação, documentação e valorização das línguas faladas pelos grupos formadores da população brasileira. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística é o primeiro instrumento jurídico que reconhece todas as categorias de línguas: indígenas, de imigração, de sinais, afro-brasileiras, crioulas, e as variedades do português falado no país, assumindo a origem do povo brasileiro a partir de diversas línguas e culturas (OLIVEIRA, 2011).

As medidas políticas aqui apresentadas mostram que as políticas linguísticas brasileiras estão diluídas, principalmente, nas políticas educacionais. As línguas indígenas, apesar de apresentarem atualmente o status de línguas reconhecidas e faladas em território brasileiro, ainda não são uma questão de preocupação para a sociedade e, assim, não têm a mesma prioridade.

As Políticas Linguísticas não se tornam visíveis, para Oliveira (2011), devido à existência de um processo de naturalização de questões linguísticas, pois vivemos imersos em uma língua e não nos damos conta de sua dimensão social e, devido à diluição das políticas linguísticas no contexto das Políticas Públicas educacionais, culturais e de inclusão/exclusão. As Políticas Linguísticas parecem estar distantes da sociedade por não serem tratadas como relevantes, por não representarem um problema político para a sociedade, acabam não sendo consideradas de fato políticas.

A política Linguística e a Importância de uma Política Linguística Local para Línguas Indígenas em Perigo de Extinção

As línguas indígenas na condição de línguas ameaçadas de extinção necessitam, fundamentalmente, de políticas linguísticas que considerem as questões sociais nas quais estão envolvidos os povos indígenas. Pois quando as políticas linguísticas não atendam às reais necessidades desses grupos elas se tornam ineficientes e podem gerar novos conflitos. As decisões governamentais provocam grandes impactos nas populações minoritárias; além delas as decisões em nível local também têm grande importância, uma vez, que são baseadas na compreensão da cultura linguística – que configura “as

representações ou crenças de uma comunidade linguística relativamente à sua língua definem atitudes em relação a outras línguas” (SCHIFFMAN, 1996 *Apud* SILVA, 2010) - e em práticas sociais singulares às comunidades linguísticas indígenas que podem apontar formas, possivelmente, mais eficazes para a recuperação de línguas e culturas.

A política linguística concebida em dimensões locais para os grupos indígenas é aqui apresentada como uma possibilidade potencial de intervenção para o sucesso da tarefa de revitalização de suas línguas. A política linguística como intervenção significa, segundo Oliveira (2005), estabelecer parcerias com as comunidades falantes de línguas minoritárias, escutar essas comunidades, suas demandas culturais e linguísticas, colocando-se - o agente/pesquisador de política linguística - a serviço de seus planos futuros; qualificar suas demandas a partir de uma relação dialógica e disponibilizar os meios técnicos em favor de seus benefícios. Portanto, as decisões e ações propostas por uma Política linguística estão fundamentadas em um trabalho conjunto com as comunidades, pois somente a percepção das relações linguísticas estabelecida nas comunidades, podem apontar ações e estratégias que viabilizem a revitalização de suas línguas.

Partimos agora para alguns exemplos de fatores sociolinguísticos detectados pelos estudos e atividades da Política Linguística que nortearam programas de revitalização de línguas indígenas. Primeiramente apresentaremos exemplos de trabalhos que ilustram práticas linguísticas de determinados grupos.

Chagas (2010) relata a situação sociolinguística do grupo indígena Ikpeng. Formado por 340 indígenas, todos falantes da língua, que vivem nas aldeias indígenas Moygu e Tupara, no parque indígena do Xingu- MT. A língua Ikpeng pertence à família Karib e junto com o Arara forma um subgrupo que inclui também o Apiaká e o Yarumá, línguas estas já extintas. O relatório reúne informações somente da comunidade Moygu, em que pelo menos 94% dos indivíduos falam a língua Ikpeng, porém o número restrito de falantes da língua (340 ao total) é motivo de preocupação de extinção. A língua nativa é transmitida às crianças, que a têm como língua materna, no entanto, elas se tornam

bilíngues quando aprendem na escola a língua portuguesa, fazem uso do Ikpeng no ambiente familiar e do português na escola, que oferece ensino nas duas línguas.

75,93% dos Ikpeng são bilíngues (Ikpeng/Português), no entanto, há variação no nível de bilinguismo no que diz respeito ao gênero e a idade dos falantes. Os homens jovens e adultos são mais fluentes em português em relação às mulheres da mesma faixa etária, motivada pelo fato de que homens dessa faixa etária vão frequentemente à cidade e conseqüentemente têm mais contato com o português em comparação com as mulheres. Entre outras informações a pesquisa mostra uma relação positiva de uso e transmissão da língua, pois mesmo com o contato com a língua majoritária, a língua Ikpeng é praticamente usada em todos os domínios de interação, seja por iniciativa do grupo ou pelo fortalecimento que recebem através da educação bilíngue.

Em contraste com a situação dos Ikpeng, a etnia Apurinã, cuja língua pertence à família Aruak, conta com aproximadamente 7 mil pessoas espalhadas em diversas comunidades às margens de vários afluentes do rio Purus, no Sudeste do Estado do Amazonas. De acordo com Lima-Padovani (2016) a língua Apurinã é falada por possivelmente 30% da população, apresentando diferentes graus de fluência. O português é a língua principal na imensa maioria das comunidades, parte dos Apurinã é bilíngue e apresenta diferentes graus de bilinguismo. Na maioria das comunidades usa-se quase que exclusivamente o português e uma pequena minoria utiliza a língua Apurinã em suas interações diárias. Geralmente os que mais falam na língua são os idosos, os jovens apenas compreendem ou sabem partes do léxico, e as crianças não aprendem mais Apurinã como primeira língua.

As informações sociolinguísticas dos grupos apontam as especificidades linguísticas e sociais que tanto influenciam o desenvolvimento do trabalho de revitalização. A etnia Ikpeng utiliza sua língua em quase todas as interações diárias; as crianças a têm como língua materna e são alfabetizadas na língua, e o fator que caracteriza o perigo de extinção é a restrição de número de indivíduos pertencentes a tal etnia. No contexto do povo Apurinã os fatores que colocam a língua em perigo de desaparecimento são, entre outros, a predominância do português nas comunidades e o

reduzido número de falantes em relação ao número de sua população total. Portanto, são as especificidades do contexto sociolinguístico e das práticas sociais de tais etnias que vão nortear a viabilidade das ações de revitalização, visto que, as interações linguísticas e as condições sociais dos grupos se configuram de formas diferentes, e assim requerem Políticas Linguísticas desenvolvidas em dimensões locais.

Gonçalves (2009) apresenta duas experiências interessantes de revitalização de línguas minoritárias as quais tomaremos para ilustrar a importância do estabelecimento de metas e ações relacionadas às atividades de política linguística local. A primeira corresponde à língua Keres do povo Cochiti - Novo México, apresentada por Pecos e Blum-Martinez (2001:75-82), que afirmam que apesar do povo buscar manter suas tradições e a transmissão de sua língua, não escapou do processo histórico de mudança linguística. No ano de 1992 durante um encontro de membros do comitê de Educação Indígena Cochiti (Cochiti Indian Education Committee – CIEC) e da Força tarefa para Educação Cochiti (Cochiti Education Task Force - CETF), foi estabelecida a revitalização da língua Keres como meta prioritária.

O desenvolvimento de um projeto de avaliação da comunidade falante da língua Keres foi a primeira medida tomada antes do estabelecimento do programa de revitalização; este proporcionou uma reflexão a respeito do processo de perda do uso da língua e, a partir de então, puderam ser avaliadas as condutas da comunidade em relação aos contextos de uso da língua. Posteriormente foi estabelecido um plano de revitalização que, inicialmente, promoveu encontros com diversos segmentos da comunidade a fim de informar sobre a fragilidade que se encontrava a língua e, a partir das questões e sugestões pensadas nesses encontros, foram estabelecidas quatro metas principais: 1- Reestabelecer somente o uso do Keres nas atividades tradicionais; 2-Integrar jovens e pessoas mais velhas da comunidade; 3-Reestabelecer o uso do Keres nos lares e nas atividades do dia-a-dia; 4-Tornar o aprendizado da língua prioritário para todas as crianças. (Pecos; Blum-Martinez 2001:79).

No contexto escolar as crianças, após o período de aula, passaram a desenvolver atividades recreativas sobre sua cultura. O programa “escola de verão” foi implementado

para que crianças em idade pré-escolar ouvissem falantes fluentes em Keres, estes passavam por treinamento e somente falam na língua com as crianças. Diante das ações do programa de revitalização do Keres, as atividades ligadas à tradição do povo Cochiti tiveram maior interesse, as tradições de visitas entre famílias e o trabalho coletivo de pessoas de diferentes idades e fluência na língua foram resgatados.

O programa de revitalização da língua Keres do povo Cochiti nos mostra a importância da apreensão da situação linguística, pois a partir da participação da comunidade foram estabelecidas metas e decidido o fortalecimento da língua, exclusivamente, pela transmissão oral. O povo encontrou na retomada de suas tradições, significativas possibilidades de fortalecimento de língua, logo a recuperação de sua identidade foi fomentada. As medidas de fortalecimento do Keres não obedeceram a um método/ação único de revitalização, mas na adequação de diversas perspectivas presentes nesses métodos em relação à condição sociolinguística do povo.

A segunda experiência apresentada por Gonçalves (2009) é o programa de revitalização da língua Māori a partir do artigo de King (2001: 119) denominado “Te kōhanga Reo” (Ninho Linguístico), que afirma que o processo de mudança linguística para falantes da língua Māori se intensificou quando o Inglês foi oficializado como língua de alfabetização nas escolas. A comunidade ao perceber que suas crianças não estavam aprendendo o Māori como língua materna decidiu pela imersão na língua, a ideia era proporcionar a elas um ambiente em que somente ouvissem e interagissem em Māori, então em 1970 tiveram início programas de pré-escola de imersão com o objetivo de reverter a perda linguística.

Após alguns anos de execução do programa surgiu a necessidade em dar continuidade à experiência em virtude das dificuldades apresentadas pelas crianças em relação ao avanço para outras etapas escolares. A implantação das ‘kaupapa Māori’ (escola da filosofia Māori) que também são fundamentadas na total imersão na língua e na filosofia do grupo indígena, e a criação de escolas bilíngues foram alternativas para a continuidade da experiência do “Te Kōhanga Reo”. Os programas de revitalização Māori apresentaram problemas no que se refere à fluência dos professores que atuavam na

escola de filosofia e nas escolas bilíngues, que apontaram para a necessidade da qualificação de professores participantes dos programas. Outra dificuldade aprontada foi em relação ao uso familiar da língua, pois embora a comunidade tivesse interessada na aprendizagem da língua, pouco a utilizavam no ambiente familiar.

O programa de revitalização Māori “Te Kōhanga Reo” (Ninho de Linguagem) utilizou o método de imersão na língua voltado para crianças a fim de garantir futuros falantes. No entanto, o planejamento não previu o avanço escolar dessas crianças e o surgimento de dificuldade em relação à continuidade do desenvolvimento linguístico, como também em relação ao aumento do prestígio da língua. Ocorre que houve a necessidade de ampliação dos domínios de uso e aprendizagem do Māori, o que impulsionou a presença da língua no contexto formal escolar.

A experiência nos mostra também que os trabalhos de revitalização baseados na imersão precisam de suportes da qualificação dos professores participantes, como também demandam outras ações que colaboram para a eficiência do método predominante. As atividades empreendidas pelo planejamento inicial precisarão de reajustes em determinado momento, e é fundamental que os agentes interessados na elaboração de uma Política Linguística com vista à revitalização busquem rever suas decisões, pois a tarefa de recuperação de línguas minoritárias é um processo constante.

Considerações Finais

A reversão da condição de línguas em perigo de extinção é possível para os povos indígenas, porém demanda a compreensão das práticas sociais e linguísticas presentes nas comunidades indígenas, para então desenvolver estratégias e chegar às possibilidades de intervenção voltadas para revitalização de suas línguas. As ações de revitalização devem ser fundamentadas nas intenções das comunidades linguísticas, às suas organizações políticas e, principalmente, de acordo com os domínios de uso das línguas. Portanto, as atividades de levantamento dos fatores sociolinguísticos, de planejamento e o estabelecimento de metas, que são atividades do campo da política

linguística, se mostram fundamentais para a eficácia de programas de revitalização de línguas indígenas em dimensões locais.

Referências

COOPER, Robert. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CUNHA, Manuela carneiro da. *Índio no Brasil: história, direitos e cidadania*. 1º ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Chagas, Ângela. Projeto Documentação Linguística do Ikpeng – produto: Diagnóstico Sociolinguístico. Junho de 2010.

LIMA-PADOVANI, Bruna Fernanda. *Levantamento Sociolinguístico do Léxico da Língua Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

MORELLO, Ângela. Diversidade no Brasil: Línguas e Políticas Sociais. *Revista Synergies Brésil* n° 7 - 2009 pp. 27-36

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Política Linguística na e para além da Educação Formal*. Estudos Linguísticos XXXIV. Santa Catarina p. 87-94, 2005.

_____.2011. *Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas*. In: Guadalupe Teresinha Bertussi, Nildo Domingos Ouriques (Coordenadores). (Org.). *Anuário Educativo Brasileiro : Visão Retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011, v. , p. 313-333.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Política Linguística: Do que é que se trata afinal?* In: NICOLAIDES, Christine. (ORGS). *Política e Políticas Linguísticas*. São Paulo: Pontes, 2013. P. 19-43.

Ribeiro da Silva, Elias. “[...] *você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!*”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2011.

GONÇALVES, S. A. Por um Planejamento Linguístico Local. *Revista Investigações*, Vol. 22, nº 02, Julho, 2009.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE CAPACITAÇÃO AO CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS

Simara de Sousa Muniz¹
Francisco Edviges Albuquerque²

RESUMO: Nossa pesquisa tem como objeto um estudo da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins, com o propósito de fazer um levantamento descritivo da trajetória histórica do Curso de Capacitação ao Curso de Formação do Magistério Indígena. Para isso, buscamos identificar os povos Indígenas do Estado do Tocantins e descrever como vivem? Onde estão? e quantos são?. Partindo dessa premissa, buscamos todas as informações necessárias, para diagnosticarmos como esse processo está se efetivando, ao longo dos anos de implantação da Educação Escolar nas diferentes escolas indígenas do Tocantins, considerando os aspectos sócio-históricos, linguísticos e interculturais nos quais estes povos estão inseridos. Para que possamos atingir nossos objetivos, realizaremos uma pesquisa qualitativa, a partir dos procedimentos da pesquisa ação, voltada para as bases teóricas, que tratam de Educação Escolar Indígena; Magistério Indígena; Formação de Professores Indígenas. Para fundamentar nossas argumentações utilizaremos teóricos como: Grupioni (2006); Albuquerque (1999; 2007; 2008; 2010; 2012); Maher (2006); Lopes da Silva (2001; 2003); Almeida (2011), SEDUC/TO, dentre outros. Com os resultados, esperamos poder contribuir com pesquisas em Educação Escolar Indígena no Tocantins que estão em desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à formação dos professores, para o exercício do Magistério Indígena, considerando as especificidades de cada povo, bem como sua trajetória histórica. Assim também com a Secretaria de Educação do Tocantins, para que os povos indígenas desse estado possam, realmente, implantar nas escolas de suas aldeias, uma educação escolar, específica, bilíngue e intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena; Formação de Professores; Políticas Públicas.

ABSTRACT: Our research aims at a study of Indigenous School Education in the State of Tocantins, with the purpose of making a descriptive survey of the historical trajectory of the Training Course to the Training Course of the Indian Magisterium. For this, we seek to identify the indigenous peoples of the state of Tocantins and describe how they live? Where are? And how many are ?. Based on this premise, we seek all the necessary information to diagnose how this process is taking place, throughout the years of implementation of School Education in the different indigenous schools of Tocantins, considering the socio-historical, linguistic and intercultural aspects in which these peoples

¹ Pedagoga. Mestranda em Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: simaramuniz@hotmail.com.

² Doutor em Linguística e Professor Adjunto IV na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: fedviges@uol.com.br.

are Inserted. In order for us to achieve our objectives, we will carry out a qualitative research, based on the procedures of action research, oriented to the theoretical bases, which deal with Indigenous School Education; Indigenous Teaching; Training of Indigenous Teachers. In order to base our arguments, we will use theorists as: Grupioni (2006); Albuquerque (1999, 2007, 2008, 2010, 2012); Maher (2006); Lopes da Silva (2001, 2003); Almeida (2011), SEDUC / TO, among others. With the results, we hope to be able to contribute with researches in Indigenous School Education in Tocantins that are under development, mainly with respect to teacher training, for the exercise of Indigenous Teaching, considering the specificities of each people, as well as their historical trajectory. So also with the Secretary of Education of Tocantins, so that the indigenous peoples of this state can really implement in the schools of their villages a specific, bilingual and intercultural school education.

KEYWORDS: Indigenous School Education; Teacher training; Public policy.

Introdução

A Educação Escolar Indígena, atualmente, encontra-se no centro das discussões acadêmicas no Brasil e também em muitos países onde existem populações indígenas. (MUNIZ, 2015).

De acordo com Albuquerque (2011) o panorama da Educação Indígena atualmente, reflete a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino que contemple as conquistas proporcionadas por documentos normativos, como é o caso do Art. 210 da Constituição Federal Brasileira (1988).

O objetivo da pesquisa é fazer um levantamento descritivo da trajetória histórica do Curso de Capacitação ao Curso de Formação do Magistério Indígena. Para isso, buscamos identificar os povos Indígenas do Estado do Tocantins e descrever como vivem? Onde estão? e quantos são, considerando os aspectos sócio-históricos, linguísticos e interculturais nos quais estes povos estão inseridos.

Para que possamos atingir nossos objetivos, estamos realizando uma pesquisa qualitativa a partir dos procedimentos da pesquisa Bibliográfica e Documental.

Para fundamentar nossas argumentações utilizaremos teóricos como: Grupioni (2006); Albuquerque (1999; 2007; 2008; 2010; 2012); Maher (2006); Lopes da Silva (2001; 2003); Almeida (2011), SEDUC/TO, dentre outros.

Dessa forma, ao final e com os resultados, esperamos poder contribuir com pesquisas em Educação Escolar Indígena no Tocantins que estão em desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à formação dos professores, para o exercício do Magistério Indígena, considerando as especificidades de cada povo, bem como sua trajetória histórica.

1. Os Povos Indígenas do Tocantins

O Estado do Tocantins é o mais novo estado da federação brasileira, fundado em 05 de outubro de 1988 e está localizado na região Norte do país, com uma imensa diversidade social, cultural e linguística.

Segundo dados do DSEI-TO, (2016), a população indígena do Tocantins é de aproximadamente 14.500 indígenas, distribuídos em sete povos, sendo eles: Karajá, Karajá Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela e Apinajé.

1.1 Os povos Karajá, Javaé e Xambioá

Os indígenas Karajá, Javaé e Xambioá são povos que se autodenominam *Iny*, pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família linguística Karajá e língua Karajá. Os três grupos falam a mesma língua e migraram do Norte pelo baixo Araguaia, antes do ano de 1500. Historicamente mantiveram suas aldeias separadas em virtude da luta constante com os não indígenas.

Em relação aos Karajá, estes são, sobretudo, pescadores e coletores, embora atualmente também façam roças (ALBUQUERQUE, 2013). Segundo Darcy Ribeiro *apud* Tocantins (2015), os Karajá migraram até chegar à Ilha do Bananal, onde vivem cerca 3.385 indígenas Karajá e 1.494 Javaé (DSEI-TO, 2016), habitando às margens do rio Javaé. Os Karajá Xambioá, conhecidos pelo seu povo como *Hirarumarandu*, ou "Karajá de Baixo", formam uma população de 306 indígenas (DSEI-TO, 2016), e vivem próximos às cidades de Santa Fé e Xambioá (ISA, 2015).

Segundo Albuquerque (2013), os indígenas Javaé enfatizam suas diferenças e concebem a si próprios como um grupo étnico específico e diferente dos Karajá e dos Karajá-Xambioá, considerando mesmo ser ofensivo os chamarem de Karajá. Do mesmo

modo, os Karajá denominam os Javaé de *Ixyju* e se consideram superiores a estes. Enquanto os Javaé tentam se diferenciar dos Karajá no cenário político regional e nacional, os Karajá-Xambioá buscam uma aproximação, preferindo a autodenominação Karajá do Norte, conclui Albuquerque (2013).

1.2. O povo Xerente

Os Xerente, segundo Schroeder (2010), assim como os Xavante e Xakriabá, são classificados como povos Jê Centrais e se localizam no município de Tocantínia (TO), cerca de 70 km ao norte da capital, Palmas, entre os rios Tocantins e do Sono, nas terras indígenas Xerente e Funil, que somam 183.245,902hc, e tem uma população de 3.424 indígenas (DSEI-TO, 2016).

De acordo com Albuquerque (2013), os Xerente, assim como os demais indígenas brasileiros, organizam-se através de um dualismo estrutural que se manifesta por uma multiplicidade de metades nos planos sociais, expresso nos complexos rituais, grupos cerimoniais e de nomeação, classes de idade e equipes esportivas, organizados a partir de relações de parentesco. Para esse autor, a base de tal ordenamento centra-se numa divisão de duas metades sóciocosmológicas – *Doí* e *Wahirê* – associadas ao Sol e à Lua, heróis míticos fundadores da sociedade Xerente.

1.3. O povo Krahô

Os Krahô são um grupo indígena que habita entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins. A Terra Indígena Krahôlândia foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990 e fica localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no nordeste do Estado do Tocantins, tem uma extensão de 320mil hectares e fica entre as longitudes 46°54' W e 51°18' W e as latitudes 8° S e 9° S.

Em relação à população desse grupo indígena, dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI, 2016), informam que os Krahô são aproximadamente 3.273 pessoas que

estão distribuídas por vinte e oito aldeias³. Porém, segundo Abreu (2010), no ano de 2010, a população Krahô era de 2.463 (IBGE, 2010), distribuída por 24 aldeias, o que nos leva a perceber um significativo crescimento não só do quantitativo de indígenas, mas também de aldeias.

1.4. O povo Apinayé

Os Apinayé são descendentes da grande nação Timbira e vivem numa área demarcada, a partir de 1985, de 141.904 hectares, próximos aos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia e Lagoa de São Bento (ALMEIDA, 2015). A população Apinayé é de 2.498 habitantes (DSEI, 2016), distribuídos por 24 aldeias (SEDUC, 2016), distante 550 km da capital do estado do Tocantins, Palmas, e seu acesso dá-se pela Rodovia Belém-Brasília e a Transamazônica.

Segundo Albuquerque (2007), esse grupo indígena fala a língua Apinayé pertencente ao Tronco Macro Jê e Família Linguística Jê, e assim como os Krahô buscam formas de preservação de sua língua nativa e cultura tradicional.

1.5. Krahô-Kanela

Dados do DSEI (2016) informam que os Krahô-Kanela são **109** indígenas vivendo numa área de 7.722ha.

Somente na década de 2000 a FUNAI reconheceu cabalmente a identidade dos Krahô-Kanela e passou a prestar-lhes assistência. No início de 2007, foi completado o processo de regularização de parte da área denominada Mata Alagada como Terra Indígena, podendo o grupo finalmente voltar a ocupar o local em definitivo (MAURO, 2011). Em dezembro de 2006, finalmente, conseguiram que parte do território (7.612,76 ha) da Mata Alagada fosse homologado como Terra Indígena (MAURO, 2011).

Hoje este povo indígena busca uma retomada aos conhecimentos tradicionais e culturais através do Projeto de Revitalização da Língua e da Cultural Krahô-Kanela,

³ Aldeia Nova, Água Branca, Água Fria, Bacuri, Baixa Funda, Barra, Cachoeira, Campos Lindos, Cristalina, Forno Velho, Galheiro Velho, Kapej, Kẽmpojkre, Lagoinha, Macaúba, Mangabeira, Manoel Alves Pequeno, Morro do Boi, Pé de Coco, Pedra Branca, Pedra Furada, Porteira, Riozinho, Rio Vermelho, São Vidal, Santa Cruz, Serra Grande e Serrinha. Segundo Melatti (1978) as aldeias são nomeadas conforme o local em que são construídas, portanto a Aldeia Manoel Alves Pequeno - locus dessa pesquisa - tem esse nome por estar edificada nas proximidades do Rio Manoel Alves Pequeno (ARAUJO, 2015, p. 32).

coordenado pelo professor Dr. Francisco Edviges. O objetivo do projeto é promover uma troca recíproca da bagagem cultural com o povo Krahô, das Aldeias Manoel Alves Pequeno e Aldeia Nova, na região de Itacajá.

2. Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins

No Estado do Tocantins, medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas foram tomadas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, da Educação para as comunidades indígenas, que prescreve a educação bilíngüe nos seguintes termos:

Art. 42 – É prioritária, no Sistema Estadual de Educação, a educação escolar das sociedades indígenas.

Parágrafo Único – Os programas educacionais deverão ser formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas.

No Tocantins existem seis regionais que têm sob sua responsabilidade assistir aos povos indígenas no que concerne à Educação Escolar: Gurupi, Paraíso, Miracema, Araguaína, Tocantinópolis e Pedro Afonso. Em cada um desses municípios, existem um ou mais povos indígenas, com suas aldeias (147) e escolas (95), ofertando o Ensino Fundamental e Médio. O total de estudantes é de 5.741, sendo 2.599 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2.073 nos anos finais e 1.069 no Ensino Médio. No quadro de professores existem um total de 373 professores, sendo 250 indígenas e 123 não indígenas.

A Educação Infantil, segundo Almeida (2015), não é delegada à escola, mas às famílias, cujas mães são responsáveis pela educação das crianças até os seis anos de idade.

A Educação para os povos indígenas no estado do Tocantins está a cargo da Secretaria do Estado, SEDUC. Dados, da SEDUC (2016) apresenta o seguinte quadro, conforme a tabela 01 a seguir.

Tabela 01. Situação da Educação Indígena do Estado do Tocantins

Regional	Gurupi	Paraiso	Miracema	Araguaína	Tocantinópolis	Pedro Afonso
Povo	Javaé	Krahô Canela / Karajá / Xambioá	Xerente	Karajá Xambioá / Krahô	Apinajé	Krahô
Aldeias	11	10	68	08	24	28
Unidades Escolares	09	10	31	08	11	26
1ª Fase do Ens. Fundamental	280	464	700	167	441	547
2ª Fase do Ens. Fundamental	221	292	468	196	357	539
Ensino Médio	80	141	188	67	136	457
Professores Indígenas	23	54	76	22	29	46
Professores Não Indígenas	17	05	13	13	16	59

Fonte: SEDUC-TO (2016).

3. O Curso de Capacitação de Professores Indígenas (1991-1997)

O curso de Capacitação de Professores Indígenas foi iniciado em 20 de agosto de 1991, capacitou 38 professores indígenas das etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé, um de cada aldeia. Alguns destes professores já eram monitores bilíngues contratados pela FUNAI e outros foram contratados pela Secretaria de Educação do Tocantins. Neste processo foram realizadas 07 (sete) etapas que integralizaram 448 horas-aula e as disciplinas com suas horas-aula.

Tabela 02: Primeira etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1991.

ETAPA	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
1ª	Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais.	80
2ª	Alfabetização, Língua Portuguesa, Estudos Sociais.	64
3ª	Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais.	64
4ª	Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências.	64
5ª	Ciências e Matemática	64
6ª	Oficina de Produção de Textos	80
7ª	Seminário de Avaliação e Planejamento	32
TOTAL		448

Outras ações foram desenvolvidas pelos pesquisadores da UFG durante a execução do Projeto como é o caso da publicação da Coleção de Textos Indígenas. Séries

Cultura, Natureza e Receituário. Poleck, L.; (org.) Goiânia. CEGRAF, 1994. Receitas Krahô e Apinajé, Cobras da Área Xerente, Festas Indígenas Xerente e Adornos e Pintura Corporal Karajá.

Em 28 de fevereiro de 1994, teve início o segundo curso de capacitação para uma segunda turma de indígenas com número de 47 professores dos mesmos grupos que participaram do curso anterior. A tabela a seguir apresenta essa etapa do curso.

Tabela 03: Segunda etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1994.

ETAPA	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
1ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena.	56
2ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena.	56
3ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena.	80
4ª	Matemática, Língua Portuguesa e Língua Indígena	56
5ª	Política de Língua, Língua Portuguesa e Língua Indígena	56
6ª	Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Língua Indígena	80
TOTAL		384

Participaram das duas primeiras etapas, além de Teixeira, Braggio e Poleck, Maria do Socorro S. DO Vale e Suzana Grillo (FUNAI), Mônica V. Borges e Eduardo R. Ribeiro. A partir de então, foram incorporados professores do Departamento de Matemática e Ciências da UFG.

A terceira turma de Capacitação de Professores contou com 19 indígenas dos mesmos povos, iniciada em 19 de maio de 1997 com um total de 168 horas-aula, conforme a tabela a seguir.

Tabela 04: Terceira etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1997.

ETAPA	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
1ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena	56
2ª	Matemática, Língua Portuguesa e Língua Indígena	112
TOTAL		168

Vale ressaltar que a partir de 1995 a coordenação dos cursos passa a ser atribuição da “Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins”, sendo delegada aos pesquisadores da UFG a prestação de assessoria dos cursos de extensão.

4. O Magistério Indígena no Tocantins

Esse programa criado em 1998 e intitulado, primeiramente, como Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins (1991-1997). Com o objetivo de capacitar os indígenas do Tocantins a trabalharem como professores nas escolas de Ensino Fundamental nas aldeias, além de garantir que as escolas indígenas do Tocantins tenham professores da mesma etnia que seus alunos. De acordo com Brággio (1998) *apud* Almeida (2011), esse Programa de Educação Indígena foi reconhecido pela UNESCO como um “Projeto Modelo” a ser seguido pelos países que possuem população indígena.

O curso é específico para o magistério, na modalidade Normal, habilita professores ao Ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, atualmente 1º ao 5º ano, com duração de seis anos meio para integralização de 2700 horas, distribuídos em módulos com carga horária respectiva.

Tabela 05: Matriz Curricular do Curso do Magistério Indígena do Estado do Tocantins

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	MÓDULOS					
			1º	2º	3º	4º	5º	6º
NUCLEO COMUM	LINGUA PORTUGUESA	360	60	60	60	60	60	60
	LÍNGUA INDIGENA	180	60	60	60			
	MATEMATICA	300	60	60	60	60	60	-
	CIENCIAS	300	60	60	60	60	60	-
	GEOGRAFIA	150	50	50	50	-	-	-
	HISTORIA	150	50	50	50	-	-	-
	ARTES	80	40	40	-	-	-	-
	LITERATURA INFANTO JUVENIL	80	40	40	-	-	-	-
	EDUCAÇÃO FISICA	80	40	40	-	-	-	-
NUCLEO ESPECÍFICO	ESTAGIO SUPERVISIONADO	360	60	60	60	60	60	60
	PESQUISA DE CAMPO	360	60	60	60	60	60	60
	LEIS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA	110	40	40	30	-	-	-
	FUNDAMENTOS ANTROPOLOGICOS	80	40	40	-	-	-	-
	METODOLOGIA E PRATICA DE ENSINO	110	40	40	30	-	-	-
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		2.700	-					

Fonte: (SEDUC-TO 2016)

O curso de Magistério Indígena é dividido em dois módulos ao ano, que coincidem com as férias escolares de julho e janeiro, com duração de um mês. (BARBOSA, 2016).

Na tabela a seguir, estão discriminadas todas as etapas ocorridas no Curso de Formação do Magistério Indígena do Tocantins:

Tabela 06: Etapas do Magistério Indígena do Tocantins (1998-2016)

ETAPAS	PERÍODO	QTD. DE PROFESSORES CURSISTAS
1 ^a	01 a 16/07/1998	99
2 ^a	10 a 28/07/2000	131
3 ^a	09 a 27/04/2001	113
4 ^a	02 a 20/01/2001	144
5 ^a	03 a 21/02/2002	212
6 ^a	08 a 27/07/2002	176
7 ^a	08 a 25/07/2003	112
8 ^a	10 a 20/12/2003	159
9 ^a	09 a 22/12/2004	149
10 ^a	04 a 14/07/2005	137
11 ^a	01 a 16/12/2005	137
12 ^a	07 a 25/07/2006	198
13 ^a	08 a 22/12/2006	203
14 ^a	07 a 31/07/2007	145
15 ^a	07 a 31/01/2008	163
16 ^a	14 a 29/07/2009	105
17 ^a	01 a 18/12/2009	105
18 ^a	20 a 30/07/2010	130
19 ^a	07 a 24/07/2011	148
20 ^a	04 a 27/01/2012	146
21 ^a	09 a 27/07/2012	137
22 ^a	07 a 31/07/2013	149
23 ^a	27/01 a 14/02/2014	138
24 ^a	09 a 24/07/2015	81
25 ^a	04 a 28/07/2016	82

Fonte: (SEDUC-TO, 2016)

O Curso de Formação do Magistério Indígena, desde a sua criação em 1998, já formou 269 professores, de acordo com dados (SEDUC, 2016).

Vale ressaltar a importância dos programas de formação voltados para professores indígenas como um meio de manter a cultura dos povos indígenas, reafirmando, neste contexto político, a sua identidade em meio às diferenças. (ABREU, 2012).

5. Considerações Finais

Nesse artigo trouxemos os resultados parciais de um projeto de pesquisa maior para a elaboração de uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína-TO.

No centro das discussões sobressaem-se reflexões sobre a Educação Escolar Indígena do estado do Tocantins, o Curso de Capacitação de Professores Indígenas, o Magistério Indígena.

Assim sendo, esperamos que com os resultados da pesquisa, possamos contribuir com a Secretaria de Educação do Tocantins, para que, dessa forma, os povos indígenas desse estado possam ter uma educação que faça a diferença nas escolas de suas aldeias.

Como se vê, a educação escolar indígena no estado do Tocantins passa por transformações consideráveis, levando em conta o empenho dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações direcionadas aos povos indígenas que habitam o estado do Tocantins, respaldados por uma legislação que permite o desenvolvimento de propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira.

Referências

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca:** Uma Contribuição para Educação Escolar. Dissertação de Mestrado. 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português:** Aspectos Da Situação Sociolinguística. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

_____. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé.** Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

_____. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena.** CAPES/UFT. 2010.

_____. A Aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José. In: **A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilingue e intercultural** / Francisco Edviges Alburquerque, (org). – Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 2011. 240p.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha** / Severina Alves de Almeida. -- Araguaína: [s.n], 2011. 197f. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições Para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível: www.ibge.gov.br/cidadesat/.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../ Acesso dia 03- abr-2011.

_____. FUNASA FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Boletim Técnico de 26 de junho de 2010**. Araguaína-TO. Disponível online: www.funasa.gov.br Acesso 14-ago-2014.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando O Campo Da Formação De Professores Indígenas No Brasil¹. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A Questão Indígena na Sala de Aula**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p.

[MUNIZ, S. S.](#); ALBUQUERQUE, F. E. **Educação escolar indígena no Tocantins: uma proposta de pesquisa sobre o curso de formação em Magistério Indígena**. In: IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Línguas e Literaturas Indígenas, 2015, Rio Branco. IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Línguas e Literaturas Indígenas. Rio Branco: Nepan, 2015. v. Único. p. 1209-1218.

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



TOCANTINS. Governo do Estado. **Projeto de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins**. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG – Universidade Federal de Goiás. Palmas: 1998.

_____. Governo do Estado. **Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas**. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG – Universidade Federal de Goiás. Palmas: 2007.

SUBSÍDIOS DA LINGUAGEM CORPORAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

Francinaldo Freitas Leite (UFT)¹

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)²

RESUMO: Para os povos indígenas brasileiros, a noção de “pessoa” e a consideração do lugar do “corpo” são caminhos básicos para a compreensão adequada da organização social e cosmologia. Dessa forma, o corpo está presente nas teorias de concepção, teorias de doenças, no simbolismo geral da sociedade, nas proibições alimentares e na ornamentação corporal. Para o povo indígena Krahô, que habitam a região nordeste do estado do Tocantins, especificamente na Terra Indígena Kraholândia, a dimensão corpórea se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade, que são: linguagem, trabalho e poder. Portanto, quando procuramos compreender a corporalidade indígena Krahô, estamos considerando um corpo repleto de elementos simbólicos que revelam a todo instante uma linguagem como conhecimento universal: a linguagem da expressão cultural do corpo. No contexto educacional, o valor da linguagem no processo de ensino e a utilização dos códigos que dão suporte às linguagens, visam ensinar a usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, visto que a representação e a comunicação exigem estudo metalingüístico, o que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade e cultura. O papel da escola, em seus conteúdos, deve garantir conceitos, processos e situações científicas, no sentido de que os educandos possam dominar conhecimentos próprios do campo da cultura corporal de movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem corporal. Indígena. Simbólico. Cultural.

ABSTRACT: For the indigenous peoples of Brazil, the notion of "person" and the consideration of the place of the "body" are basic ways for an adequate understanding of social organization and cosmology. In this way, the body is present in theories of conception, disease theories, the general symbolism of society, food prohibitions and body ornamentation. For the Krahô indigenous people, who inhabit the northeastern region of the state of Tocantins, specifically in the Kraholândia Indigenous Land, the corporeal dimension materializes in the three productive activities of the history of humanity: language, work and power. Therefore, when we try to understand the Krahô indigenous corporality, we are considering a body full of symbolic elements that at each moment reveal a language as universal knowledge: the language of the cultural expression of the

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba - Mestrando em Estudos de Cultura e Território pelo PPGCult - Programa de Pós-graduação em Cultura e Território da UFT - Universidade Federal do Tocantins - Campus Araguaína. francinaldoedf@gmail.com.br

² Doutorado em Letras – Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutorado em Letras e Linguística – Universidade de Brasília - Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas /UFT/CAPES - Campus de Araguaína. fedviges@uol.com.br

body. In the educational context, the value of the language in the teaching process and the use of the codes that support the languages, aim to teach to use the languages in different situations or contexts, since the representation and the communication require metalinguistic study, which is not possible without mastery of concepts such language, language, speech, identity and culture. The role of the school in its contents must guarantee concepts, processes and scientific situations, in the sense that the learners can master their own knowledge of the field of the body culture of movement.

KEYWORDS: Body language. Indigenous. Symbolic. Cultural.

2. 1. INTRODUÇÃO

Ao longo de seu prosseguimento enquanto grupo social, os povos indígenas do Brasil acumularam um vasto conhecimento, geralmente adquirido mediante a sua interação com o meio ambiente e com os recursos naturais, esta relação contribui para a construção do patrimônio cultural obtido ao longo dos séculos.

Albuquerque (2014), explica que cada povo indígena possui tradições culturais próprias, que se revela em uma história particular, além de possuir práticas e conhecimentos únicos. Esta é a razão pela qual devemos ter consciência de o quanto é importante a quebra do paradigma de entendimento que a sociedade colonizadora possuía sobre as populações nativas como sendo incapazes, passando-se agora para a compreensão destas populações enquanto sujeitos históricos capazes de assumir seus destinos e defenderem seus direitos de existência como povos detentores de culturas diferenciadas.

Desta forma, podemos considerar para este estudo que o conceito de construção de identidade cultural de um povo está relacionado ao seu sentimento de pertencimento a uma nação, no caso de uma comunidade indígena, é no cotidiano da aldeia que a expressão cultural é representada através dos seus ritos, pelo relato dos seus mitos, pela comemoração de festas, pela a participação em jogos, pela simbologia das cores pintadas em seus corpos e no artesanato, na organização social e cosmológica, na expressão da língua materna e pela história de luta pela sobrevivência. (GALLOIS, 2006)

Neste estudo, nos delimitamos a compreender a expressão da cultura indígena do povo Krahô que se manifesta a partir de sua corporalidade.

O povo indígena Krahô habita a região nordeste do estado do Tocantins, especificamente na Terra Indígena Kraholândia, situada nos municípios de Goiatins e Itacajá, que se localiza entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Tocantins. (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2016)

O objetivo desta pesquisa é realizar uma discussão sobre o ensino escolar indígena Krahô, e as maneiras pelas quais, podemos utilizar pressupostos da comunicação não-verbal, expressada pela corporalidade indígena como subsídios para o processo educacional.

Do ponto de vista metodológico, consideramos este estudo como bibliográfico de base etnográfica, uma vez que utilizamos dados obtidos tendo a observação participante como instrumento de embasamento para este referencial teórico.

Para tanto, estivemos presentes durante atividades pedagógicas realizadas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril (Aldeia Manoel Alves Pequeno, Itacajá-To), durante quatro semanas de atividades escolares intercaladas em períodos, momentos nos quais tivemos oportunidades de realizar as observações que nos propomos.

De acordo com Geertz (1989), a etnografia tem a tarefa de interpretar tudo que possa ser expresso pelo ato simbólico, que é o papel da cultura humana. Partido deste pressuposto, consideramos as representações do corpo e da corporalidade como atos simbólicos e, conseqüentemente, abarrotado de cultura.

Embasado nestes conceitos, procuramos nos focar apenas no movimento corporal dos alunos observados, em razão de que estes dados não seriam interpretados nesta pesquisa, mas serviriam para uma melhor compreensão da fundamentação teórica que pretendemos desenvolver.

3. 2. O POVO KRAHÔ, HISTORICIDADE E LÍNGUAGEM

A partir de estudos sobre as línguas, é possível formular hipóteses sobre a possível localização dos povos indígenas em diferentes momentos do passado, para tanto é utilizado o estudo das línguas, que pode fornecer dados sobre a história pré-colombiana do ameríndio brasileiro.

De acordo com Rodrigues (1986), com base nos estudos das línguas indígenas, é possível se afirmar, por exemplo, que os índios Tupi, primeiros a serem encontrados pelos descobridores portugueses na costa brasileira, teria seguido a rota de migração a partir da Bolívia, passando pelo Paraguai, e que esta movimentação era razoavelmente recente na época do descobrimento. Esta suposição foi possível quando observada a proximidade, comparável a um dialeto das línguas faladas (Chiriguano, Guarani e Tupinambá) ao longo desta rota.

De acordo com Urban (1992), existem quatro grandes grupos linguísticos entre as etnias indígenas do Brasil, são eles: Akawak, Karib, Tupi e Jê; e vários outros grupos espalhados em diferentes áreas geográficas: Chapakura, Guaykuru, Katukina, Maku, Mura, Nambikwara, Pano, Tukano e Yanomani.

Nesta pesquisa, nos delimitamos a estudar o povo indígena Krahô, linguisticamente e culturalmente caracterizado como da família Jê, que de acordo com Nimuendajú (2001), são pertencentes aos povos Timbira orientais. Os Timbiras orientais abrangem as tribos Gavião do estado do Pará; Pucobiê, Cricati, Ramcocamecrá (Canela) e Apaniecrá (Canela) do Maranhão; e os Krahô do Tocantins. Enquanto os Timbira ocidentais seriam representados apenas pelos Apinajé do Tocantins. (MELATTI, 2009a)

4. 3. O CORPO COMO INSTRUMENTO DE LINGUAGEM

Para os povos indígenas brasileiros, a noção de “pessoa” e a consideração do lugar do “corpo” são caminhos básicos para a compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades. Para estes autores, a noção de pessoa está fundamentalmente relacionada com a corporalidade enquanto idioma simbólico. (SEEGER; DA MATTA; & DE CASTRO, 1979)

Embora as sociedades sejam formadas por seres humanos, os papéis de cada indivíduo pertencente a uma determinada comunidade se distinguem de acordo com sua noção de pessoa. Quando observamos as sociedades ocidentais, percebemos que seus conceitos de pessoa estão centrados nos aspectos subjetivos e internos da mente, enquanto que, para os povos ameríndios, esta noção de pessoa tem como instrumento na corporalidade, superfície observável, mensurável e palpável. De acordo com Seeger, Da

Matta e De Castro (1979), o corpo está presente nas teorias de concepção, teorias de doenças papel dos fluidos corporais, no simbolismo geral da sociedade, as proibições alimentares e na ornamentação corporal.

Portanto o sentido de pessoa está ligado ao corpo, e o simbolismo corporal é a linguagem básica estrutural social dos povos indígenas sul americanos. Esta afirmação se aplica ao povo indígena Krahô, para os quais a noção de pessoa está estritamente ligada à sua corporalidade. Esta relação de corpo, simbolismo e linguagem fica evidente durante as atividades de expressão cultural que acontecem nas aldeias. Onde a dimensão corpórea Krahô se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade, explicada pelo Coletivo de Autores (1992), que são: linguagem, trabalho e poder.

É linguagem nos gestos de comunicação presentes no simbolismo dos ritos, nas danças, nas pinturas corporais que representam os partidos do Inverno (*Catãmjê*) e do Verão (*Wacmêjê*), divisão que orienta a organização social e os ritos Krahô.

É trabalho quando desenvolve atividades laborativas para obtenção de alimentos, como no plantio da mandioca ou do milho, na habilidade com o arco e flecha para caçar animais, nos movimentos especializados para utilizar machado que corta a Tora que será usada nas corridas das festas e ritos.

É poder quando se apropria das capacidades físicas e habilidades motoras para representações de lutas, nas preparações esportivas das disputas de Corrida de Tora, na captura ou na caça de animais, nas travessias dos rios de canoa ou à nado.

Portanto, quando procuramos compreender a corporalidade indígena Krahô, estamos considerando um corpo abarrotado de elementos simbólicos que revelam a todo instante uma linguagem com conhecimento universal: a linguagem da expressão cultural do corpo. No seu artigo sobre técnicas corporais, Mauss (1974) explica a construção do movimento corporal e a natureza social que o origina:

Esta adaptação constante a um fim físico, mecânico, químico (por exemplo, quando bebemos) é perseguida em uma série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual ele faz parte, no lugar que ele nela ocupa. (MAUSS, 1974, p.1)

Para Mauss (1974), o corpo é o mais natural instrumento do homem, por isto é preciso aprendermos a lidar com estas técnicas corporais.

Daolio (1995), se apropriando dos conceitos de técnica corporal propostos por Marcel Mauss, explica que este termo se refere ao fato social que o movimento está envolvido. E continua esclarecendo que a tradição oral é apenas uma das formas de tradições simbólicas, pois a técnica corporal pode ser transmitida pelo recurso oral, mas também pode ser contada pelo o movimento em si, como transmissão simbólica de valores sociais.

Os símbolos do andar, da postura, das técnicas esportivas, são do mesmo gênero dos símbolos religiosos e dos ritos, e é por estes símbolos que as tradições vão sendo passadas de geração para geração. (MAUSS apud DAOLIO, 1995),

Nas sociedades indígenas a transmissão de técnicas corporais ou “educação do corpo”, como ela se refere, no sentido de construir a pessoa, tem o papel de transformar o corpo, enquanto unidade biológica, em um corpo social, possibilitando que a pessoa se identifique com seu corpo e por ele seja identificado, é o que explica Grandó (2005),

Portanto, a educação do corpo, não deve se diferenciar ao adentrar na escola, onde os mais velhos (os professores), educam os mais jovens (os alunos) conscientemente sobre os conteúdos de sua cultura, da mesma maneira que as lideranças indígenas, representadas pelos mais antigos membros da comunidade, vem transmitindo os conhecimentos de maneira tradicional durante séculos. Este processo acontece de forma natural, porque ao se movimentar, os corpos expressam sua história e as relações sociais que neles estão inscritos implicitamente, o que constitui uma educação tradicional dos saberes tradicionais de seu povo. Este processo oportuniza cada membro da comunidade a ser integrado e revitalizado em sua identidade cultural.

No decorrer de nossas visitas à aldeia Manoel Alves Pequeno, observamos atividades lúdicas e corporais realizadas pelos membros da comunidade, constatamos que é através dessas atividades que acontecem relações sociais, visto que os eventos festivos ocorrem de forma coletiva e pública, são nestas ocasiões que o sentido de “outro” se reconhece pela corporalidade e, simbolicamente, confirma seu pertencimento a um povo possuidor de patrimônio cultural distinto, conscientes da estrutura social em que

estão inseridos e capazes de interagir nas relações de fronteira étnica e culturais que por vezes são submetidos.

Por conseguinte, testemunhamos através da observação do elemento lúdico corporal Krahô que, ao se movimentar, o corpo indígena, acaba por produzir textos que expressam a história de seu povo e sua cultura. Dessa maneira, os significados expressados corporalmente, permitem a decodificação, a interpretação, a organização e a realização de sinais corporais. Com o passar dos tempos, os movimentos tornam-se práticas organizadas que obedecem a regras que são transmitidos de geração em geração, sendo transformados em saberes, estes saberes podem ser utilizados como conhecimento escolar e fazer parte do currículo da escola.

5. 4. CORPOREIDADE KRAHÔ E EDUCAÇÃO INDÍGENA

O distanciamento de grandes centros urbanos, favoreceu para que o povo Krahô preservasse aspectos importantes da sua cultura, no que se diz respeito à sua linguagem, como observamos em nossa pesquisa de campo, o bilinguismo ainda é uma realidade para os adultos e jovens das aldeias, sendo que muitas crianças ainda são monolíngues, visto que o *Mêhĩ Jarkwa* (a língua materna Krahô) é constantemente usada entre seu próprio povo, só havendo necessidade de usar o português, quando estão se comunicando com não-indígenas.

Para Megale (2005), a educação bilíngue está dividida dois grandes domínios: a que é voltada para crianças do grupo dominante e aquela para crianças de grupos minoritários. No caso da educação Krahô, nas escolas indígenas existentes nas aldeias, como é o caso da Escola Estadual Indígena 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno, a educação bilíngue é para crianças de grupos minoritários, por serem povos tradicionais, mas há de se considerar que na escola, a maioria dos professores e todos os alunos são bilíngues.

Fleuri (2003), relata que a Constituição Federal de 1988 foi um marco para a redefinição entre o Estado-brasileiro e as sociedades indígenas, assegurando o direito à uma educação específica, intercultural e bilíngue. Para alcançar estes objetivos, coube aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propor temas transversais como conteúdo

para o ensino básico, dentre estes o tema “Pluralidade Cultural”, que se refere ao reconhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes. (BRASIL, 1997)

Neste seguimento, a abordagem intercultural se propõe a promover a integração entre os povos, se opondo ao aparecimento de qualquer tipo de supremacia de uma cultura sobre as outras, ao mesmo tempo que favorece a um ambiente de respeito às diferenças, de solidariedade e de justiça social.

A interculturalidade é uma tendência compromissada com a busca de alternativas que proporcionem práticas de convivência entre culturas, superando o horizonte da tolerância às diferenças com o objetivo de transformar os processos de interação entre os povos.

Ao trabalhar, estudar ou propor ações educativas numa sociedade indígena como o povo Krahô, é indispensável conhecer seus saberes e suas tradições, mas para que saíamos de uma concepção de multiculturas é preciso compreender o modo de pensar, o modo de sentir, o modo de fazer e o modo de ser Krahô. Enxergar o mundo dentro da perspectiva do outrem, esta é a dinâmica da abordagem intercultural.

6. CONSIDERAÇÕES:

No contexto educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) deixam claro o valor da linguagem no processo de ensino e que a utilização dos códigos que dão suporte às linguagens visam ensinar a usar as linguagens em diferentes situações ou contextos. Visto que “a representação e a comunicação exigem estudo metalingüístico, o que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura.” PCNEM (Brasil, 2000. p.23)

Aplicando este entendimento ao contexto indígena Krahô, podemos afirmar que ao contemplar os conceitos científicos necessários para compreender fenômenos do campo da cultura corporal e as mudanças decorrentes de atividades humanas, o aluno indígena será capaz de compreender a relação entre as atividades corporais do cotidiano de sua aldeia com sua educação, com sua saúde e qualidade de vida, na sua relação com a

natureza, com seu lazer e com suas interações sociais da comunidade. Ao estudar os processos científicos, o educando poderá ter contato através do reconhecimento das evidências científicas presentes nos estudos acadêmicos, compreendendo conceitos, interpretando textos reflexivos e se envolvendo em projetos de iniciação científica com base no universo do movimento corporal. Ao participar de situações científicas, a vivência de situações do modo de viver do povo Krahô, que visam promover a valorização de vivências da Cultura Corporal de Movimento em sua plenitude.

Acreditamos que os saberes tradicionais do povo Krahô, representam sua identidade cultural, e que esta nova dinâmica de relações entre grupos étnicos que está surgindo em seu favor, a interculturalidade, pode oferecer a construção de uma ponte para que as futuras gerações possam usufruir do mesmo patrimônio cultural construído por seus ancestrais, ao mesmo tempo em que se reconhece que um cidadão indígena Krahô, também pode ser um cidadão da grande aldeia global.

7. 6. REFERÊNCIAS:

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **História Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do Corpo**. 7.ed. Campinas-SP: Papiros, 1995.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. nº23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>
- GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. Iepé, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1989.

GRANDO, Beleni Saléte. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 163-180, 2006.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. **Sociologia e antropologia**, v. 2, p. 209-233, 1974.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELATTI, J. C. **O Messianismo Craô**. Brasília. 2009a.

_____. **Índios e criadores: a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Monografia do Instituto em Ciências Sociais. Brasília: 2009b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69741> Acesso em: 22/09/2016

NIMUENDAJÚ, Curt. A corrida de toras dos Timbira. **Mana**, v. 7, n. 2, p. 151-194, 2001.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Krahô. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kraho> Acesso em: 22/09/2016

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

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; DE CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Museu Nacional**, 1979. p. 2-19.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. **História dos índios no Brasil**, v. 2, p. 87-102, 1992.

ENSINO DE LÍNGUAS EM ESCOLAS GALIBI-MARWORNO E KARIPUNA PELA PERSPECTIVA DE ALUNOS PIBID

AMANDA DA COSTA CARVALHO (UNIFAP)¹

RESUMO: Na Amazônia, um dos maiores espaços ricos de natureza tanto biológica, quanto cultural, bem como em outras regiões do Brasil, os indígenas e suas línguas se fazem presentes. Suas identidades sociais e linguísticas constituem um interessante viés de estudo linguístico. Motivada pela ótica indigenista, desenvolvi a monografia “Ensino de línguas em escolas Galibi-Marworno e Karipuna pela perspectiva de alunos PIBID” situada no Curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A mesma apresenta questionamentos que concernem sobre lecionar línguas dentro da escola indígena, além de abordar questões como a Educação Escolar Indígena, abordagens no ensino de língua e a educação indígena no Estado do Amapá. Acredito que é extrema importância para o conhecimento das práticas de ensino e aprendizagem como marco científico pesquisar quais os contextos em que o ensino de língua é realizado e como o mesmo é idealizado na escola e pela própria comunidade que usufrui dos serviços prestados pelos docentes. Por conta disso, utilizei nesta pesquisa um *corpus* constituído de relatórios produzidos por bolsistas PIBID, os quais cursam Licenciatura Intercultural Indígena, no Campus Binacional da UNIFAP. Baseando-me nos relatórios e no currículo de ensino fundamental das escolas indígenas Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi-Kalinã no município de Oiapoque, o qual foi organizado pela própria comunidade indígena. Metodiza-se esta análise dividindo-a nas ações descritas pelos bolsistas através das competências comunicativas (gramatical; sociolinguística; discursiva; estratégica).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Línguas Indígenas; Português Brasileiro; Abordagem Comunicativa; Escola Indígena.

ABSTRACT: Inside the Amazon, one of the biggest biological rich spaces and cultural too, as well as the others Brazilians regions, the Indians and their languages are alive. Their social and linguistic identity have been consisted in an interesting linguistic bias. Motivated for the indigenous theme, it was developed the monography “Language Teaching in Galibi-Marworno and Karipuna’s schools According to the PIBID’s Student Perspective”. It was situated in the Portuguese and English Bachelor’s Degree, from the Federal University of Amapá (UNIFAP). This monograph shows questions that concerns about how to teach language in the Indian’s school, beyond the question’s approach such as Indian’s School Education, approach in language teaching and the indigenous educations in the Amapá State. It was believed that there is a huge importance for the teaching knowledge as a scientific milestone to research which context has the language teaching been accomplished and how it was idealized at school and by the own community who uses the services performed by the teachers. Due to this, it was utilized in this search a

¹ aamandacrvlh@gmail.com

corpus formed by reports made by PIBID's scholarship holder. Based on this reports and the Pedagogical Educational Program from Indigenous Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur and Galibi-Kalinã School in the Oiapoque city, that was organized by the own indigenous community. This analyzes was divided in the scholarship folder description through the Communicative Approach (grammatical; sociolinguistic; discursive; strategic).

KEYWORDS: Teaching; Indian Language; Brazilian Portuguese; Communicative Language Teaching; Indian School.

8. 1. INTRODUÇÃO

Na Amazônia, um dos espaços com maior riqueza natural tanto biológica, quanto cultural, genética etc., os indígenas e suas línguas se fazem presentes. Suas identidades sociais e linguísticas constituem-se um interessante viés para os pesquisadores do mundo todo. Toda essa diversidade inerente aos indígenas pode ser, de certa forma, rotulada como “Temática Indígena”. A temática indígena nos proporciona um grande arcabouço de possibilidades para desenvolver pesquisas, e a Educação Escolar Indígena em específico, ainda que diante dos novos paradigmas da contemporaneidade, se apresenta como tema de bastante interesse, dada sua história de exclusão, preconceito, descaso, desrespeito, negligência e intolerância por parte do Estado brasileiro. Os povos indígenas, além de terem sido violentados fisicamente dados o etnocídio e a guerra de ocupação realizada pelos portugueses em virtude de seu projeto colonizador, tiveram ainda, seu modo de viver, seus costumes, língua, tradições, organização social, estrutura de parentesco, desrespeitado.

Apesar do decréscimo populacional decorrente desse processo e, conseqüentemente, da quantidade de línguas nativas, o Brasil ainda apresenta certa densidade no número de línguas faladas e também uma larga variedade genética – ou seja, há várias famílias linguísticas representadas no país.

Sendo que, esses idiomas geralmente pertencem a dois grandes troncos lingüísticos (macro-jê e tupi), quatro famílias lingüísticas de grande porte (aruák, karíb, páno e tukáno), seis famílias de médio porte (arawá, katukína, maku, nambikwára, txapakúra e yanomámi), três famílias menores (bóra, guaikurú e múra) e sete línguas isoladas (aikanã, kanoê, kwazá, irântxe, mynký, trumai e tikúna). Há ainda dois grupos indígenas no norte do Amapá, o galibí-marworno e o karipúna do Norte, que falam línguas crioulas, influenciadas pelo crioulo baseado no francês da Guiana

Francesa. (MOORE et al., 2008, p. 37).

Moore et al. (2008) afirmam que os povos Wajãpi (Tupí-Guarani), Apalai (Karíb), Wayana (Karíb), Tiriýó (Karíb), Karipuna (Criolo), Galibi Kalinã (Karíb), Galibi Maworno (Crioulo), são os povos indígenas que vivem em uma macro-região amazônica que compreende os estados do Amapá e do Pará. Segundo Gomes (2012), os referidos povos apresentam graus distintos de contato com a sociedade não indígena. Há casos de povos desta região, por exemplo, em que o contato tem permitido um avanço progressivo do português brasileiro (PB) sobre a língua indígena, de modo que atitudes das comunidades tem se intensificado no sentido de avaliar o impacto simbólico que tal avanço representa. Acerca dessa realidade, Gomes (op.cit., p.1) afirma que:

De modo geral, é inegável a presença do PB nas diversas comunidades indígenas do Amapá, seja sob veiculação das emissoras de TV ou de rádio, seja sob o contato pessoal que as populações estabelecem com os não indígenas em virtude de negócios, etc.

A inegável presença de PB nas comunidades do Oiapoque mostra que o uso da língua que os Karipuna e Galibi-Marwono defendem como materna não representa uma realidade em que o aluno indígena entra na escola para aprender a língua portuguesa, mas sim aprimorar os conhecimentos relacionados a mesma, visto que a comunidade, no que corresponde a vida cotidiana, utiliza-se da Língua Portuguesa para atividades diárias e comerciais com indígenas e não-indígenas. Baseada na presença do PB em distintos contextos indígenas do estado, visto que deve ser levado em consideração a presença de PB na instituição escola, além de questões sociolinguísticas que permeiam nas comunidades Karipuna e Galibi-Marwono, defendo em minha monografia que PB deve ser ensinada não como um conjunto de frases e sentenças, mas como um conjunto de eventos comunicativos, cujas funções expressam o propósito para o qual ela é usada, em diferentes graus de complexidade linguística e em diferentes níveis de formalidade, mesmo que as comunidades Karipuna e Galibi-Marwono mantenham relações diferenciadas no que concerne ao ensino de PB em suas escolas.

O desenvolvimento de uma competência estratégica, como, por exemplo, saber como usar a língua para se comunicar, pode ser tão ou mais importante do que a

competência gramatical, conforme De Sá Amado (2012, p. 392). O uso do termo comunicativo nas escolas indígenas da região do Uaçá, onde tem escopo o meu trabalho, caracterizado, por exemplo, que o currículo subsidia para o ensino de línguas Kheuól e PB nas escolas da mesma região.

Baseio-me também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1993), documento do Ministério da Educação (MEC) que norteia as ações desta modalidade de ensino, o direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. A partir da Constituição de 1988, vêm sendo regulamentado através de vários textos legais começando pelo Decreto nº26/1991, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista Fundação Nacional do Índio (FUNAI) os processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos Estados e Municípios. A Portaria Interministerial nº 559/1991 aponta a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (cf. Decreto/Lei 6.001/1973) assumindo o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção. Verifica-se ainda que, no plano governamental ainda são tímidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade que atenda aos interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos não índios e em sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica). A seção em que se trata do ensino de línguas no RCNEI indica basicamente aspectos relacionados ao ensino do PB na escola, dito o primeiro relacionado a “um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas” (RCNEI, p. 121).

Tomando como diretrizes da Educação Escolar Indígena (EEI) os documentos mencionados, apresento alguns questionamentos referentes ao ato de ensinar a língua Portuguesa como segunda língua nas escolas dos povos Karipuna e Galibi-Marworno. Interessa-me compreender, por exemplo: Que pensam os alunos egressos dessas escolas que, no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena (UNIFAP), atuaram como bolsistas PIBID na área de Linguagens e Códigos? Que relação as práticas pensadas no

âmbito do PIBID têm como diferentes abordagens teóricas relacionadas ao ensino de línguas? Questões desta natureza serão respondidas nesta pesquisa que realizei. Elas nortearam a minha pesquisa. Para isso, utilizei como *corpus* da pesquisa relatórios produzidos entre os anos 2010 e 2011 por bolsistas PIBID da Licenciatura Intercultural Indígena desenvolvida no Campus Binacional da Universidade Federal do Amapá, nos quais constata-se propostas e práticas de ensino de línguas.

Todos esses questionamentos que foram apresentados e quais serão discorridos no decorrer desta pesquisa têm como ambiente o município de Oiapoque, localizado no extremo norte do país, o qual possui além das riquezas naturais, um povo rico que se constituiu através da miscigenação de várias etnias. Além de possuir várias comunidades indígenas, apresenta uma grande diversidade social e cultural, o que contribuiu para a formação da identidade de sua população. Estes que tiveram/têm papel primordial no que confere a diversos aspectos que interessam não só os pertencentes ali, mas toda a sociedade brasileira.

2. METODOLOGIA

2.1. Seleção e descrição do Corpus

O percurso inicial desta pesquisa baseou-se primeiramente na análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Escolar Indígena, principalmente no que é relacionado às línguas. Após a leitura, eu observei setenta e um relatórios direcionados à Linguagens e Códigos dos bolsistas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Estes relatos oriundos das aulas de “Cultura Indígena”, onde os alunos, com auxílio dos bolsistas, desenvolviam atividades relacionadas à Educação Artística, Língua Portuguesa e Língua Materna (Patoá/*Kheuól*), sendo que cada bolsista poderia escolher qual eixo seguir, direcionando-os às suas respectivas áreas. A partir disso pude selecionar apenas vinte e dois relatórios direcionados aos estudos linguísticos, que foram realizados nas aulas de Língua Portuguesa e Materna, como *corpus* de minha pesquisa.

Os relatórios seguiam aos moldes de bolsistas do PIBID, direcionado ao supervisor e ao acadêmico, que continham as seguintes etapas: 1- Descrição das atividades desenvolvidas destacando períodos de ação, público alvo e objetivos alcançados; 2- Considerações relevantes sobre as ações desenvolvidas na UNIFAP e escola-campo

(resultados alcançados, produção de material, reforço, participação em eventos, atividades de extensão, atividades de cunho científico e outras); 3- Conclusão de pontos positivos (crescimento pessoal e profissional), dificuldades encontradas e procedimentos para superá-las; 4 – Mapa de frequência de alunos bolsistas. Contudo, nem todos os bolsistas respeitavam estas etapas, o que dificultou a identificação para posterior análise.

A partir disso, li os relatórios em busca dos aspectos quais foram direcionados pela Proposta Curricular com base nos referenciais teóricos utilizados, fazendo contraste dos mesmos com os relatórios e grifando as partes que achei de maior interesse para o eixo temático.

2.2 Perfil dos entrevistados

Para que esta pesquisa fosse realizada, o papel dos bolsistas PIBID foi essencial, visto que a ótica dos mesmos foi utilizada como *corpus*, para verificar se realmente o que foi colocado pela Proposta Curricular era colocado em prática.

Logo, precisamos entender como funciona o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma iniciativa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para educação básica através de consentimento de bolsas para alunos de licenciatura participantes de tais projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Estes projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da formação acadêmica para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

De acordo com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB (2013), o programa lista como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Deve-se evidenciar que o PIBID se diferencia do estágio supervisionado, pois de acordo com o DEB (2013, p. 28) por ser uma proposta extracurricular com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. Além da vivência de muitos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

3. ANÁLISE DE DADOS

A análise do corpus que apresento nesta seção toma como pressuposto a abordagem que norteia o currículo das escolas, qual seja Competência Comunicativa². Procuo associar os dados através dos relatórios dos bolsistas PIBID sobre as ações vivenciadas nas escolas com o que preconiza tal abordagem. Meu objetivo, com isso, é encontrar respostas ao questionamento de minha pesquisa, o qual é saber quão presente está a referida abordagem nas práticas de ensino de línguas nas comunidades Karipuna e

² O foco da aula está no uso da linguagem em diferentes situações discursivas, fazendo com que o domínio do vocabulário e a correção gramatical não sejam exaustivamente enfatizados, uma vez que se acredita que eles não garantem a habilidade de usar a linguagem oralmente de forma comunicativa. As quatro habilidades são trabalhadas em sala de aula, e o erro é visto como parte do processo de aprendizagem. A ênfase na comunicação autêntica remete à importância dada à negociação de significados em interações reais. Além de se envolverem em interações em sala de aula, os aprendizes precisam dominar formas linguísticas, significados e funções para dominar as regras presentes no comportamento não verbal (BROWN, 2007, p.45)

Galibi-Marworno, assim como propõe a Proposta Curricular dos mesmos. Vale ressaltar que a Proposta Curricular é enfática ao discorrer AC como a ideal para comunidade no que refere ao ensino de línguas, pois, de acordo com eles, a escola bilíngue é aquela em que professores e alunos expressam e transmitem seus conhecimentos com competência comunicativa em duas línguas (CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS KARIPUNA E GALIBI-MARWORNO, 2006, p.34)

Esse fato não nos permite pensar, por exemplo, a utilização da Competência Comunicativa de maneira restritiva ao ensino de uma ou de outra língua. Vale ressaltar, no entanto, que, do ponto de vista teórico, esta abordagem tem origem no ensino língua estrangeira relacionada ao perfil ocidental, realidade distinta, portanto, dos alunos aqui retratados. Para o contexto analisado, a escolha da abordagem em questão foi feita de forma conjunta entre a comunidade e órgãos pró-indígena, nos fazendo crer que escolha desta abordagem poderia apresentar resultados satisfatórios voltados à comunicação em todas as suas habilidades.

A análise que apresento tem escopo nas quatro competências linguísticas tomadas como base do ensino na Competência Comunicativa: *discursiva, gramatical, estratégica e sociolinguística*³. Ao assim fazê-lo, deparei-me com atividades que apresentavam características direcionadas às quatro competências. Em alguns outros momentos atividades foram realizadas de modo a trabalhar simultaneamente as quatro habilidades. O silenciamento da abordagem em termos conceituais – no sentido de que em nenhum momento os bolsistas mencionam essa abordagem – nas atividades propostas pode simplesmente revelar desconhecimento dos usuários em relação à mesma, o que não é necessariamente ruim. A seguir, analiso alguns excertos representativos extraídos do corpus.

³Hymes (1979) nos mostrou que a **competência comunicativa** é formada por quatro competências que deveriam ser simultaneamente realizadas pelos falantes. Essas competências são: **competência discursiva, competência gramatical, competência estratégica e competência sociolinguística**. Assim, podemos dizer que um indivíduo possui competência comunicativa se sabe quando falar, quando não falar, a quem, com quem, onde e de que maneira falar.

3.1 Competência gramatical

A maioria das atividades descritas pelos bolsistas como realizadas nas salas de aula das escolas foram direcionadas à competência **gramatical**. Vejamos essas atividades direcionadas à competência gramatical em uso:

1. “No início trabalhei com os alunos formação de palavras com a família silábica da consoante “b” com o tema (bato), em português (barco), com o objetivo de desenvolver a expressão oral e escrita das duas línguas em seus diferentes usos e para uma melhor comunicação, através de atividades desenvolvidas na escola”

2. “nos dias 04 a 08 das 07n 30min. as 10h 30min. trabalhei com os meus alunos na disciplina de língua portuguesa e língua indígena, formação de pequenas frases nas duas línguas através desenhos e pequenas histórias do seu cotidiano, para que os mesmos possam participar das atividades, sempre ajudando os a conhecer através de livros e mensageiros a realidade de outros povos (...)”

Percebe-se que nos trechos acima a competência em foco é a linguística, visto que o estudo desse sistema linguístico, que em alguns relatórios não se deixa claro qual língua está sendo focada, se faz necessário para que as outras competências sejam desenvolvidas de forma satisfatória.

Apesar do destaque ser direcionado à competência gramatical, devo mencionar o grande ganho de aprendizado nas aulas de PB terem questões culturais envolvidas, porém o fato de as aulas serem bilíngues, sem uma delimitação clara, nos apontam para riscos que os alunos podem sofrer no aprendizado de PB, sendo melhor que fossem delimitados momentos para cada língua nas respectivas aulas. Além disso, me baseio em Gomes (2014) para chamar atenção à necessidade de textos variados nas aulas, sobretudo de PB. Gomes, *op. cit.*, ao referir-se a materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas, assume, por exemplo que “apresentar no material didático específico das escolas indígenas apenas temas de sua própria realidade (caça, festas, plantio, etc.) nega a diversidade / complexidade de informações e gêneros textuais”. Ainda nesse contexto, o autor aponta para o “trabalho com diversidade de temas e gêneros textuais inerentes à sociedade local, nacional e internacional”.

3.2 Competência Sociolinguística

As práticas citadas nos relatórios, muitas delas englobam um dos principais conceitos abordados pela Competência Comunicativa, que é a compreensão de cultura por parte dos aprendizes e dos facilitadores (professores). Vê-se, por exemplo, a importância do emponderamento para com a cultura indígena e da manutenção da mesma. Fato este sempre presente nos relatórios, em que algum momento era citado esta importância na valorização cultural e compreensão história destas comunidades indígenas. Os excertos a seguir demonstram exatamente isso:

8. “As atividades realizadas foram muito importantes para o fortalecimento da língua indígena, onde as crianças perceberam a importância da língua e a sua valorização, pois a língua se realiza no uso e na prática junto do meio em que vivem”.

Em (8) nota-se o incentivo em resgatar a cultura, que como eles relatam, precisam também ser valorizadas e perpetuadas, visto que o risco da perda dessa cultura é grande, porém levando em conta que o estudo de L2, neste caso a Língua Portuguesa, postulado em bases da Competência Comunicativa, vem somar a cultura que eles possuem enquanto povos indígenas mais a cultura ocidental que vem junto com a língua portuguesa, que eles já recebem diariamente, além de integrar essa dimensão em atividades que visam a sensibilização dos estudantes para com as regras sociais de utilização de uma segunda língua, dando-lhe a possibilidade de utilizar enunciados adequados a determinada situação.

3.3. Competência Discursiva

Sabe-se da importância da sensibilização dos alunos para os diferentes tipos de discurso e das diferenças dos códigos oral e escrito, por isso o desenvolvimento da competência discursiva é tão importante no desenvolvimento da fluência em nossos alunos.

Nos relatórios, podem ser encontrados momentos em que essa competência foi colocada em foco na sala de aula:

1. “No início trabalhei com os alunos formação de palavras com a família silábica da consoante “b” com o tema (bato), em português (barco), com o objetivo de desenvolver a expressão oral e escrita das duas línguas em seus diferentes usos e para uma melhor comunicação, através de atividades desenvolvidas na escola”.

Em (1) pode ser vista a preocupação do bolsista em diferenciar as diferentes formas de discurso tanto na oralidade quanto na escrita visando uma melhor comunicação, além de apresentar a Competência Discursiva como objetivo da aula, usando a combinação das formas gramaticais e significados para obter *a posteriori* discursos falado ou escrito em diferentes gêneros⁴.

3.4 Competência Estratégica

O componente estratégico desempenha um papel diferente das outras competências. O mesmo compensa falhas de competência linguística e competência sociolinguística, na medida que o estudante utiliza diferentes estratégias de aprendizado para cada um dos diferentes estágios do desenvolvimento, tornando o mesmo bem sucedido na língua qual pretende ser aprendida, superando problemas de interação na comunicação, sabendo lidar com as pausas da comunicação oral, organizando o que se quer dizer sem deixar muito tempo entre uma fala e outra, restabelecendo assim a comunicação, até atingir o conteúdo do que se quer dizer.

Para que o aluno obtenha sucesso no estudo da língua aprendida, o professor pode ter em mãos o uso de técnicas que venham a proporcionar o maior conforto do aluno no aprendizado desta língua alvo, com isso, sabendo utilizar um complexo de conhecimentos, saber-fazer e de atitudes.

Nos relatórios, percebe-se que alguns bolsistas utilizaram algumas técnicas que podem ser encaixadas no perfil estratégico:

21. “No dia 19 de Maio (...) tivemos reunidos para planejar as atividades com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam, ou seja a melhorar a sua leitura nas línguas português e patuá sobre pequenos ‘textos’ criados por nós professores em língua materna e alguns textos do livro em português. (...) para começar decidimos iniciar a aula com os textos em português onde **fizemos leitura em conjunto com a turma em geral no quadro e depois individual** com cada aluno.

⁴ CANALE e SWAIN (1980 apud PORTELA, 2006, p. 4) diz que gênero é uma narrativa oral ou escrita, um ensaio argumentativo, um artigo científico, uma carta comercial e um conjunto de instruções que representam diferente gêneros.

Em (21) percebe-se o cuidado em praticar a leitura em grupo e individual a posteriori para reforço do conteúdo, utilizando, neste momento, o recurso de técnica controlada⁵ *Warm-up*⁶, que geralmente é realizada no início da aula como estímulo aos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo desta pesquisa, perceber-se ainda mais o real papel do professor e a importância que o mesmo possui em sala de aula, e no caso desta pesquisa, um perfil de sala de aula interessantíssimo, que é um espaço onde são realizadas de forma quase que simultânea o ensino tanto de Língua Portuguesa, como a língua que os indígenas têm como língua materna.

É notável que apesar da Proposta Curricular trazer claramente a Abordagem Comunicativa como a ideal para aquelas comunidades, podemos observar que em nenhum momento questões teóricas são mencionadas pelos bolsistas, porém foram empiricamente realizadas as atividades, pelos bolsistas, que vieram de encontro com o que foi proposto no currículo desenvolvido para aquelas escolas, além de acrescentarem questões interculturais nas aulas.

Isto, ao meu ver, foi o maior fator enriquecedor tanto para os bolsistas quanto para a formação cidadã daqueles alunos, além de conseguirem enfrentar as adversidades relatadas de forma criativa.

Acredito que mesmo os bolsistas terem realizado atividades compatíveis com método comunicativo de forma empírica, seria de grande ganho o conhecimento teórico por parte dos bolsistas/professores, pois assim os mesmos poderiam aprender muito mais sobre a Abordagem Comunicativa, assim como maneiras de botá-la em prática.

⁵ A técnica controlada (*Controlled Technique*) é um recurso que o professor de línguas utiliza para que o aluno desenvolva suas habilidades através de atividades que o próprio professor já tenha presumido as respostas que os alunos apresentarão (BROWN, 2007, p. 184, tradução minha). Técnica esta que faz parte também da Abordagem Comunicativa.

⁶ *Warm-up* é uma técnica controlada na qual o professor utiliza-se de mímicas, dança, música, jogos para que os alunos estejam estimulados, relaxados, motivados, atentos, ou de todas as formas engajados e preparados para a atividade. Isto não necessita envolver a língua que está sendo aprendida. (BROWN, 2007, p. 185, tradução minha).

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interative Approach to Language Pedagogy*. 3. ed. New York: Pearson Education, 2007.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica –DEB: Relatório de Gestão PIBID: Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 24 dezembro 2015, 16:30:30.

CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS KARIPUNA, GALIBI-MARWORNO, PALIKUR E GALIBI-KALINÃ NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE. 2. ed. Oiapoque – AP, 2006.

DE SÁ AMADO, Rosane. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri-e intercultural//Portuguese as a second language: perspectives for linguistic research and pluri/inter-cultural education. PAPIA-Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, v. 22, n. 2, p. 385-398, 2012.

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA - FERREIRA NETTO, W. (1997). O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira em comunidades indígenas. *Ensino de Português Língua Estrangeira*, 1, pp. 108-13.

GOMES, A. A. S. Português brasileiro em uso por professores indígenas no Estado do Amapá. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

_____. O ensino (argumentativo) de PLA nas escolas indígenas do estado do Amapá e norte do Pará. In: Ferreira, R. V; Amado, R. de S; Christino, B. P. (Orgs.). *Português Indígena: novas reflexões*. 146 Ed. : LINCOM, 2014, v.76, p. 72-92.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The Communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JUNIOR, Nilson. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. *Scientific American Brasil – Amazônia (A Floresta e o Futuro)*, Brasil, 01 set. 2008. p. 36-43.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista Expectativa*, v. 5, n. 5, 2006.

PESQUISA DE CAMPO – PRODUÇÃO ACADÊMICA E RETORNO À COMUNIDADE

Prof^ª. Dr^ª. Leopoldina Araújo (UFPA – SEDUC/PA)

RESUMO: A comunidade indígena parkatêjê vive na Terra Indígena Mãe Maria, em área cedida desde 1943 ao então chamado povo gavião, grupo de indígenas jê-timbira que viviam à margem direita do rio Tocantins. Começamos o estudo de sua língua, em 1974 e até hoje mantemos contato com essa comunidade. Ao longo desses mais de quarenta anos, muita mudança houve na sociedade envolvente, gerando conseqüentemente mudanças na vida da comunidade, que exigem uma tomada de atitude das novas gerações. Entendemos que o pesquisador de campo tem, em princípio, duas tarefas: de um lado, apresentar nos meios acadêmicos de sua área o resultado de suas investigações, de outro, dar um retorno à comunidade com que trabalha e mesmo, de algum modo, ensinar-lhe tornar-se sujeito da produção de documentos que possam prover seu empoderamento. Nesta comunicação, mostraremos de que maneira esse critério de trabalho permitiu a elaboração de produtos por membros da comunidade indígena parkatêjê, ou juntamente com eles, entendendo o esforço da comunidade face aos condicionamentos e desafios que a sociedade moderna apresenta e o das novas gerações, que percebem a necessidade de revitalizar suas tradições culturais. Entendemos que, mesmo com os cada vez mais sofisticados recursos tecnológicos, o papel é ainda o suporte mais democrático e, por isso, consideramos importante a produção de material de leitura, que pode ser depois retrabalhado em outras linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa de campo; produção de documentos; revitalização cultural

RÉSUMÉ: La communauté indigène Parkatêjê vit dans la Reserve Indigène, « Mãe Maria », dans une zone affectée depuis 1943 au peuple appelé « Gavião », groupe Gê-Timbira autochtone, vivant sur la rive droite du fleuve Tocantins. Nous avons commencé l'étude de leur langue en 1974 et nous sommes toujours en contact avec cette communauté. Au cours de ces plus de quarante ans, il y a eu beaucoup de changement dans la société environnante, provoquant ainsi des changements dans la communauté, auxquels réagissent aussi les nouvelles générations. Nous pensons que le chercheur a en principe deux tâches: d'une part, présenter dans les milieux universitaires les résultats de ses investigations, d'autre part, redonner à la communauté avec laquelle il travaille ces mêmes résultats et permettre aux personnes de devenir eux même sujets de production de documents que peuvent fournir leur autonomie. Dans cet article, nous montrons comment ces critères de travail ont permis le développement de produits par les membres de la communauté autochtone Parkatêjê, ou avec eux, en tenant compte de l'effort communautaire et des contraintes et défis que la société moderne pose aux nouvelles générations qui se rendent compte de la nécessité de revitaliser leurs traditions culturelles. Nous croyons que même avec des ressources technologiques de plus en plus sophistiquées, le papier est encore le plus démocratique des supports, et donc l'importance de produire un matériel de lecture, qui peut ensuite être retravaillé dans d'autres langages.

MOTS-CLES: recherche sur le terrain; production de documents; revitalisation culturelle.

Introdução

A comunidade indígena parkatêjê vive na Terra Indígena Mãe Maria, em área cedida desde 1943 ao então chamado povo Gavião, grupo de indígenas jê-timbira que viviam à margem direita do rio Tocantins, localizados desde meados da década de 1960 a cerca de 30 km da cidade de Marabá, no sudeste do Pará. Começamos o estudo de sua língua, em 1974 e até hoje mantemos contato com essa comunidade. Ao longo desses mais de quarenta anos, muita mudança houve na sociedade envolvente, gerando consequentemente mudanças na vida da comunidade, que exigem uma tomada de atitude das novas gerações, no sentido de reafirmar sua identidade, ao mesmo tempo em que permitem-se desfrutar dos avanços tecnológicos da sociedade envolvente.

Entendemos que o pesquisador de campo tem, em princípio, duas tarefas: de um lado, apresentar nos meios acadêmicos de sua área o resultado de suas investigações, de outro, dar um retorno à comunidade com que trabalha e mesmo, de algum modo, ensinar-lhe tornar-se sujeito da produção de documentos que possam prover seu empoderamento. Nesta comunicação, mostraremos de que maneira esse critério de trabalho permitiu a elaboração de produtos por membros da comunidade indígena parkatêjê, ou juntamente com eles, entendendo o esforço da comunidade face aos condicionamentos e desafios que a sociedade moderna apresenta e o das novas gerações, que percebem a necessidade de revitalizar suas tradições culturais. Consideramos que, mesmo com os cada vez mais sofisticados recursos tecnológicos, o papel é ainda o suporte mais democrático e, por isso, consideramos importante a produção de material de leitura, que pode ser depois retrabalhado em outras linguagens.

Durante todos os anos em que trabalhamos com a comunidade, obtivemos os títulos de Mestre e de Doutor em Linguística, respectivamente, na UFSC (1977) e na UFRJ (1989); apresentamos trabalhos sobre a(s) língua(s) falada(s) na comunidade, em diferentes Encontros acadêmicos nacionais e internacionais, de forma individual, ou conjunta e coletânea de artigos. O foco desta Comunicação é, no entanto, compartilhar trabalhos que tiveram nossa participação, sob a forma de obras publicadas que

constituem um retorno ao povo, sobre a língua e a cultura da comunidade indígena em questão.

Retorno à Comunidade

Ao longo do tempo de nosso trabalho com a comunidade parkatêjê, houve mudança na atitude das pessoas da comunidade, em relação ao estudo de sua língua. Se, na primeira fase (1974), o trabalho limitou-se a obter informações junto ao chefe da comunidade e a atender à curiosidade de jovens que queriam saber como escrever sua língua; ao voltar à comunidade em 1981, a chamado do chefe, para anotar as narrativas do mito de origem, o interesse do jovem Kruwati Gavião pelo ensino da língua escrita manifestou-se especialmente, tendo ele montado uma sala de aula no acampamento (localidade nas proximidades da aldeia, onde permanecem durante o dia, na estação seca, jogando flechas) – mesa comprida com bancos de um lado e de outro e uma lousa – onde trabalhava com uns poucos homens e mulheres interessados. Propus, então a Kruwati organizar um abecedário, para o qual desenhou animais apresentando as diferentes letras a serem usadas na ortografia do parkatêjê. Esse abecedário foi transcrito para estêncil a álcool e imprimido, para mostrar aos alunos de Kruwa a possibilidade de “pôr no papel” a sua língua, tal como a língua portuguesa e mostrar os tipos básicos de letra que podem ser usadas: a bastão e a cursiva. Esse material circulou na comunidade, como curiosidade, sem maior acompanhamento de parte da pesquisadora.

Na continuação do trabalho, sempre interagimos com Kruwati, que por iniciativa própria fez em um pequeno caderno de desenho imagens relativas ao mito de origem, que me estava sendo contado pelo chefe Krôhôkrenhũm.

Em 1989, fui indicada pelo chefe Krôhôkrenhũm para coordenar o Projeto de Escola de 5^{a.} a 8^{a.} séries, cuja instalação ele havia solicitado como componente do Programa Parkatejê, coordenado pela antropóloga Iara Ferraz. Conforme uma Resolução do Senado (dezembro 1986) e um acordo com o Banco Mundial, a então Companhia Vale do Rio Doce estava obrigada a promover ações, nas áreas de Educação, Saúde, Atividades produtivas e Proteção territorial para os Gavião-jê, a título de compensação pela passagem da Estrada de Ferro Carajás na porção sul da Terra Indígena Mãe Maria. Desde o início da década de 1980, por decisão da chefia da comunidade, os Gavião de

Mãe Maria assumiram a denominação coletiva “Comunidade Indígena Parkatêjê” - remetendo ao grupo do chefe, a ‘turma’ da jusante do rio Tocantins - em vista da intensificação das relações contratuais com novos segmentos da sociedade nacional.

A decisão de implantar essa Escola na aldeia era manifestação da mesma ideia central de krôhokrenhũm: manter a comunidade unida; oportunizar a continuidade de estudos aos jovens da comunidade, mas, ao mesmo tempo, evitar sua dispersão e o esvaziamento da vida comunitária.

Para a elaboração do Projeto de Educação, de julho de 1989 a junho de 1990, Iara Ferraz e eu mesma fizemos reuniões periódicas com os jovens candidatos à Escola, em que procuramos ouvir suas pretensões sobre o objetivo e características de uma Escola dentro da sede da comunidade, discutindo o diferencial dessa Escola, face ao Ensino regular, na cidade de Marabá.

O Projeto Escola Parkatêjê desenvolveu-se por cinco anos (1990 a 1994), em convênio com a então CVRD e a Secretaria de Estado de Educação do Pará, sob minha coordenação e as assessorias antropológica (MS Iara Ferraz), Pedagógica (Profa. MS Marineuza Gazzetta – Matemática da UNICAMP) e Profa. Marina Luiza Souto do Nascimento (SEDUC/PA), que passou a assumir um Setor de Educação Indígena, na Secretaria, na gestão do Prof. Romero Ximenes. A linha de trabalho foi estabelecida como de transdisciplinaridade e, seguindo a linha freireana, partia sempre da realidade local para a universal. A experiência com o plantio do cacau foi a primeira atividade do ano letivo de 1990 – os professores acompanhavam os alunos durante a plantação e depois trabalhavam em suas disciplinas, conteúdos relativos ao tema - a partir daquela experiência vivida. A metodologia seguia a linha indicada por um dos Conselheiros da Escola, Kapjêre Jôkorenhũm: Observar, Pensar, Fazer. Ao longo do trabalho – e sob a orientação de Marineuza Gazzetta – foram registradas em fotografia atividades escolares desenvolvidas com os alunos em processos da cultura tradicional. No quarto ano (1993) começou-se a trabalhar com os alunos a produção de um livro que registrasse a experiência do trabalho. Mesmo com as mortes prematuras e lamentável ausência de Kruwati, Jôkorenhũm e de um aluno especialmente dedicado, Jôkũmti (Nego), foi elaborado, coletivamente, nos dois últimos anos, o livro *Conhecendo Nosso Povo*, com sequências fotográficas não legendadas, para propiciar o trabalho de oralidade, tanto na

língua tradicional, como em língua portuguesa e textos nas duas línguas, sendo o único em versão bilíngue aquele do mito de origem. Em 1997, o então Secretário de Estado de Educação Prof. João de Jesus Paes Loureiro fez publicar o livro, em edição que foi entregue à comunidade, com sua presença e a de representação da 4ª. URE SEDUC (Marabá), ainda sob a direção do Prof. Melquíades Justiniano da Silva.

Findos os cinco anos do Projeto e dada a aprovação pela comunidade para a instalação da Escola em sua sede, foi iniciado o processo de Autorização da Escola de 5ª. a 8ª. Séries, junto ao Conselho Estadual de Educação do Pará. [Resolução nº 516/1998 do Conselho Estadual de Educação do Pará, Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série da Escola Indígena Pepetykre (sic) Parkatêjê, por meio da Portaria nº 34/2013, da SEDUC, com a mudança da nomenclatura de Escola Estadual de Ensino Fundamental Pēptykre Parkatêjê para Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Pēptykre Parkatêjê] e a equipe docente que trabalhou do segundo ao quinto ano da Escola, vivendo na aldeia, foi chamada a compor a Seção de Educação Indígena da SEDUC.

Em 2004, sendo Secretária a Profa. Rosa Chaves da Cunha, a SEDUC publicou em livro, um texto – que intitulou “O homem e a natureza”, publicação financiada pelo Programa Estado pela Paz com apoio do Programa Raízes. Esse texto, havia sido registrado pela Assessora Pedagógica Marineusa Gazzetta, em 1992, em conversa com Kapjêre Jôkorenhum, então um dos Conselheiros da Escola, durante um dos Cursos de Capacitação, que ocorreram semestralmente, durante os cinco anos do Projeto. A publicação ilustrou-o com desenhos elaborados pelos alunos, durante os cinco anos da Escola Parkatêjê. Minha participação foi a concepção do livro, em que separamos o texto por períodos e/ou parágrafos e sua transcrição em escrita cursiva real.

No período de 2000 a 2002, houve a conjunção de dois fatores que permitiram a produção de mais um trabalho de língua e cultura parkatêjê: o Prof. MS Erasmo Borges, doutorando de Matemática passou a integrar a equipe docente da Escola e era hábil no campo da informática; um padre de Marabá montou uma pequena sala, com computador, mesa, cadeiras, para o Chefe Krôhôkrenhũm, o que propiciou ao Prof. Erasmo gravar cantos tradicionais, com ele. Já era o ano 2000 e a doutoranda da UNICAMP Marília Ferreira havia começado a estudar a língua, para sua Tese. Ela e eu, então, passamos a

transcrever muitas daquelas cantigas, com o Capitão, que nô-las fazia ouvir, ditava-as e traduzia. Era sonho de Krôhokrenhũm ter seus cantos em CD. O Instituto de Artes do Pará, onde trabalhava uma ex-aluna de Letras, da UFPA, Arlinda Ribeiro, aceitava em sua linha propostas de material de pesquisa, de caráter artístico, para publicação, suportado pelo Programa Raízes, coordenado por Adelina Braglia. Submetemos, então, o Projeto de Cantos de Caçador, que foi aceito, com edição de livro e CD, igualmente entregues à Comunidade, em 2005. A ilustração desse livro também foi feita com os primeiros desenhos de Kruwati e algumas fotos da comunidade, retrabalhados pelo designer gráfico Paulo Maurício Coutinho. Pensando no interesse do material, enquanto música e texto, para futuras pesquisas, propus a confecção da partitura de cada uma delas, trabalho entregue pelo IAP ao Maestro Antônio Carlos Braga, professor da UFPA e do Instituto Carlos Gomes; igualmente, propus a tradução das cantigas para o inglês, francês e espanhol. O livro foi entregue à Comunidade, em sessão solene, na aldeia e também vendido no, então, Instituto de Artes do Pará hoje nomeado Casa das Artes.

Em 2006, o Programa Raízes, da Secretaria Executiva de Justiça publicou o *Alfabeto e cantos parkatêjê*. Nesse trabalho, ainda utilizando fotos feitas no Projeto Escola Parkatêjê, os desenhos de Kruwa e Piare para o alfabeto e cantos de cada um dos animais, ensinados por Krôhokrenhũm, apresento o alfabeto, informando o uso de cada letra, com os diacríticos usados nas vogais para representar os diferentes fonemas. Para cada cantiga é indicada a festa e/ou o momento em que é cantada. A ideia é de insistir sobre a oralidade, com textos usados coletivamente, mostrar as letras e a divisão silábica e ensinar caligrafia, para o que, em cada lição há pautas duplas, para a execução dos exercícios. Ao final, quatro *Conversas com o Professor*, dão orientações sobre o processo escolar, a estrutura do livro, a maneira de trabalhar com ele e a caligrafia.

Outro sonho de Krôhokrenhũm era contar suas memórias, suas lembranças, desde a infância e sua trajetória como líder de seu povo, que viu disperso e quase extinto, mas conseguiu reagrupar. Era uma empresa custosa, mas um antigo funcionário da CVRD, já na VALE privatizada, decidiu encaminhar o Projeto e esta pesquisadora e a já Doutora Marília Ferreira fomos chamadas a prestar Assessoria Linguística. Aceitamos com a condição de que o trabalho de entrevistas com o chefe e sua transcrição fosse desempenhado por uma equipe de jovens adultos da comunidade, sendo nossa função

acompanhar o trabalho, orientando-os e editando o material. O trabalho tinha o prazo de um ano para ser entregue para publicação. Organizamos Oficinas periódicas, em que Marília trabalhava questões de língua portuguesa e elaboração de texto e eu trabalhava questões relativas à estrutura e ortografia da língua tradicional. Dada a aptidão para a expressão gráfica, peculiar a esse povo, que eu conhecia já, desde o trabalho com Kruwati e os cinco anos da Escola Parkatêjê, ao final de cada Oficina propúnhamos a elaboração de desenhos relativos aos temas das Entrevistas que tinham sido entregues e revisadas. Muitos desses desenhos foram aproveitados pelo *designer* gráfico, na edição do livro *Mẽ ikwỳ tekjê ri* (Isto pertence ao meu povo). A importância desse livro para o chefe e a comunidade pode ser avaliada pelo fato de que anualmente vem sendo feita uma celebração, com a realização de Meia Maratona, em que os parkatêjê convidam “parentes” – integrantes de outras etnias - autoridades e amigos, para comemorá-lo, na primeira quinzena de dezembro.

O relato de origem – Ciclo do Sol e da Lua – sempre me encantou, pela explicação da vida aí contida e pelos conselhos deduzíveis. Também uma história paralela, sobre a cor do rio Tocantins e o relato da descoberta do fogo, este último a mim contado por Kruwati, passeavam em minha mente e eu pensava em como devolvê-los à comunidade, em forma de poema, para, escapando ao ritmo da prosa, chegar mais facilmente aos ouvidos dos jovens. Talvez dada minha ancestralidade nordestina (cearense pelo lado paterno, potiguar, pelo materno) sou encantada pela poesia de cordel; dispus-me, assim, a compor com esses três textos, uma pequena obra, acessível, em sua apresentação, ao trabalho escolar. Em 2012 o Romanço Parkatêjê foi lançado na XVI Feira do Livro, em Belém/PA, com xilogravuras de minha autoria.

Em 1989, apresentei Tese para obtenção do Doutorado em Linguística, na UFRJ. A Tese, em dois volumes, continha um volume de descrição gramatical e um outro com Vocabulário de cerca de mil verbetes, contendo já alguma informação gramatical e semântica, mas ainda sem exemplos. Ele é o embrião do *Dicionário Parkatêjê-Português, com notas históricas e sociais*, que acabo de publicar, em julho do corrente ano. No final de agosto, pude ir à aldeia, entregar ao Chefe Krôhôkrenhũm e demais membros da comunidade exemplares do que defini como “penúltima versão” desse dicionário, já que está em curso há algum tempo um processo de revitalização da língua e cultura parkatêjê,

declarado pela geração de jovens adultos – muitos deles ex-alunos daquele Projeto de Escola ocorrido entre 1990 e 1994, com especial relevância no ensino-aprendizagem das cantigas. Entendo-o, assim, como um instrumento de pesquisa e de apoio ao referido movimento.

Lamentavelmente, no dia 18 do último mês de outubro o Capitão nos deixou... Agora seu povo deverá enfrentar os desafios, inspirando-se em sua vivência e conselhos...

Posso adiantar que tenho mais dois trabalhos, um em fase de revisão, outro em andamento, que espero poder ainda fazer chegar às mãos da Comunidade Indígena Parkatêjê.

Referências

ARAÚJO, Leopoldina. *Dicionário Parkatêjê-Português*; com notas históricas e sociais edição da autora Belém/PA 2016

ARAÚJO, Leopoldina. *Romanço Parkatêjê* Belém/PA Editora Cosmos, 2012

JÕPAIPAIRE, Toprãmre Krôhòkrenhũm. *Mě ikwỳ tekjê ri* Isto pertence ao meu povo Marabá/PA GK Noronha, 2011

ARAÚJO, Leopoldina. *Alfabeto e cantos parkatêjê* Belém/PA, Programa Raízes, Secretaria Executiva de Justiça, 2006

ARAÚJO, Leopoldina (org) *Cantos de Caçador; Povo Parkatêjê Pará*, Instituto de Artes do Pará, 2005

JÕKORENHÛM, Kapjêre *O homem e a natureza*, Belém/PA, SEDUC/PA, 2004

ARAÚJO, Leopoldina, MARTIN, Philippe, *Accent de mot et intonation en Parkatêjê, une langue Timbira de l'Amazonie Brésilienne*, Nantes/França, – Colloque International Interfaces Prosodiques, 27 a 29 de março de 2003

ARAÚJO, Leopoldina, *Acento e ritmo em parkatêjê; notas para elaboração de um Projeto In Línguas Jê*; estudos vários SANTOS Ludovico e PONTES Ismael org Editora UEL 2002

ARAÚJO, Leopoldina, FERREIRA, Marília, *Nomes próprios e nomeação em parkatêjê – Espelho das relações sociais*. IX Simpósio de Letras e Lingüística, Uberlândia, 07 a 09 de novembro de 2001.

ARAÚJO, Leopoldina *Retenções Lexicais no Dialeto Parkatêjê-Timbira* In Moara, Revista do curso de Pós-Graduação, Belém, no. 4 pp 151 – 190 , out.95/mar 96

ARAÚJO, Leopoldina, *Escola: instrumento de resistência dos parkatêjê*. 48º Congresso Internacional dos Americanistas. Stockholm - Uppsala, julho / 1994



Projeto de Educação Parkatêjê MEC/ Comitê de Educação Escolar indígena *Conhecendo Nosso Povo.*, Belém/PA, SEDUC/PA, 1997

O CURRÍCULO INTERCULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE CONCEITUAL

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO)¹
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)²

RESUMO: Este trabalho abordou a definição do currículo intercultural, com acepções ao povo indígena Apinayé, uma vez que a educação, a cultura e a língua são responsáveis pela preservação de traços de identidade. Objetivou-se esclarecer o currículo intercultural bilíngue na educação escolar indígena na aldeia Mariazinha na proposição da manutenção da identidade do povo Apinayé, localizado no município de Tocantinópolis/TO. A problemática abordada tem relação com o questionamento se o currículo existente no povo indígena é aplicado de forma a garantir a manutenção de valores culturais, e principalmente da língua materna. Quanto à metodologia, foi adotada a revisão de literatura à luz da legislação educacional indígena vigente, bem como a pesquisa documental referente aos projetos pedagógicos existentes na Secretaria de Educação do Estado do Tocantins aplicados ao referido povo. Ainda como método, foram realizadas visitas de campo à Escola Estadual Tekator localizada na aldeia para observação do processo educacional e dos costumes linguísticos e culturais. Dentre os resultados alcançados tem-se a discussão do currículo escolar indígena como forma de permanência da fala e da cultura Apinayé.

PALAVRAS-CHAVE: Apinayé; Currículo intercultural; Povo indígena.

ABSTRACT: This work deals with the definition of the intercultural curriculum, with meanings for the Apinayé indigenous people, since education, culture and language are responsible for the preservation of traces of identity. The objective was to clarify the intercultural bilingual curriculum in indigenous school education in the Mariazinha village in the proposal to maintain the identity of the Apinayé people, located in the municipality of Tocantinópolis/TO. The problem is related to the questioning of whether the existing curriculum in the indigenous people is applied in a way that ensures the maintenance of cultural values, and especially of the mother tongue. As for the methodology, a review of the literature was adopted in light of the current indigenous educational legislation, as well as the documentary research related to the pedagogical projects existing in the State of Tocantins Department of Education applied to said people. As a method, field visits were made to the Tekator State School located in the village to observe the educational process and linguistic and cultural customs. Among the results achieved is the discussion of the indigenous school curriculum as a form of permanence of speech and Apinayé culture.

KEYWORDS: Apinayé; Intercultural curriculum; Indigenous people

¹ paulohg@ifto.edu.br, professor do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) – Campus Colinas

² fedviges@uol.com.br, professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Araguaína

1. INTRODUÇÃO

O povo Apinayé pertence ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986). Dados do relatório técnico da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010) informam que a população Apinayé é de aproximadamente 1847 indígenas, distribuídos em vinte e quatro aldeias. Desta forma, a presente pesquisa se justificou na construção de um projeto de doutorado em que o currículo para os indígenas da aldeia Mariazinha, mais especificamente na Escola Tekator, pudesse ser um fator responsável pela manutenção da língua e da cultura daquele povo.

A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, já que o currículo visa reafirmar a identidade e recuperar as memórias históricas. O próprio artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, tem os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidade e povos, a valorização de suas línguas e ciências; garantindo o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos das sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

Entendendo o currículo, o problema que originou esta pesquisa diz respeito ao questionamento se o currículo escolar existente na escola Apinayé é aplicado de forma a garantir a manutenção da cultura e da língua materna?

Como objetivo geral, buscou-se compreender o currículo intercultural e bilíngue na Escola Estadual Indígena Tekator da aldeia Mariazinha na proposição da manutenção da identidade, da língua e da cultura do povo Apinayé, e ainda se apresentou a conceituação do currículo para compreensão introdutória de conhecimentos necessários àqueles que adentram nos estudos dos povos indígenas.

2. METODOLOGIA

Tem-se uma pesquisa bibliográfica, para que, com base na revisão de literatura e nos referenciais teóricos, possa ser construído um material sistematizado acerca do povo

indígena Apinayé, sua cultura, sua língua, e a manutenção de sua identidade étnica, a partir da conceituação de currículo intercultural, também com o aporte de pesquisa fundamentado nos trabalhos de Albuquerque (2011), Braggio (1992) e Candau (2000).

Para Pereira (2012), a produção de artigos com revisão de literatura configura-se como técnica adequada para a produção do conhecimento científico. Com base nos pressupostos de Severino (2014), a natureza bibliográfica desta pesquisa com seu caráter descritivo permitiu que, a priori, fossem abordados três aspectos: a) breve descrição do currículo indígena com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente; b) detalhamento do estatuto do indígena no tocante ao currículo; c) apresentação do conceito de currículo intercultural.

Trata-se de um início de estudo, de base bilíngue e intercultural de povo indígena, que tende a culminar na tese de doutorado. Por isso, esclareça-se que, para Foucault (1992), existe no uso da linguagem o enraizamento de sociedade e de histórias, uma vez que os discursos apresentam ideologias de determinadas culturas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O currículo intercultural e a LDB

A LDB prevê que o ensino para os indígenas seja diferenciado, visando manter os seus costumes e sua língua materna, desde a infância até a vida adulta, consoante ao artigo 210, em seu parágrafo 2º: “*O ensino regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (BRASIL, 1996).

Tem-se, oficialmente, o início de um tipo de educação diferenciada para os indígenas que garanta a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos, além do acesso aos conhecimentos dos não índios. Por isso, outro tipo de educação escolar indígena passou a ser exigida, e estava regida, em linhas gerais, por quatro eixos básicos: bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. (PAULINO, 2008).

Por conseguinte, a LDB apresenta o direcionamento de que a escola deve ser um lugar onde o indígena frequente para adquirir mais conhecimentos provenientes da cultura dos não índios, mas, sobretudo, para a reafirmação de seus conhecimentos, adquiridos pelo povo na aldeia, com transmissão pelos mais idosos.

Albuquerque e Macedo (2014) evidenciam que a Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) assegurou aos povos indígenas o direito a uma escola, além de diferenciada, bilíngue e intercultural, o que favoreceu o fortalecimento das línguas indígenas, ao se reconhecer que nas escolas indígenas a língua materna deve ser a língua de instrução e o português a segunda língua.

Ressalte que essa garantia de acesso a uma educação diferenciada, em língua materna é de grande importância para os indígenas, pois consoante ao exposto no Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena - RCNEI, a língua é mais que um simples processo de comunicação. Tem-se nela a identidade de um povo, como o meio mais importante pelo qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas, inclusive a transposição natural de uma geração para outra (BRASIL, 1998).

O uso da língua materna é uma forma de os indígenas mostrarem aos outros que tem uma identidade própria. Portanto, o caminho a ser percorrido para um currículo intercultural pleno é longo e árduo, pois nem sempre o que está assegurado por lei é uma realidade prática em nosso país (BRASIL, 1998).

Para Paulino (2008), a lentidão do processo pode até ser vista como entrave, porém, passos significativos estão sendo dados. Compreende-se que é necessário formar professores capacitados para atuação docente, e isso começou a se concretizar em 2001, com a criação do primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e logo em seguida, em 2003, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

3.2 O Estatuto do índio e o processo educativo intercultural

No que diz respeito ao Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19/12/1973), ele estende à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no

país, conforme seu artigos 48 e 49, em que se compreende o direito ao ensino bilíngue. A alfabetização dos indígenas deve ser feita na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (BRASIL, 1973).

O controle do processo educacional perpassa pela organização e anuência do povo indígena, conforme assegura o referido estatuto no seu artigo 14, ao citar que o povo tem o direito de estabelecer seus sistemas educativos bilíngue, bem como ofereçam educação em seus próprios idiomas (BRASIL, 1973).

Considerando-se os pressupostos de Albuquerque e Macedo (2014), a LDB e o Estatuto do Índio coadunam ao currículo intercultural, reafirmando uma educação diferenciada, que valorize a cultura e saberes tradicionais dos povos, já que devem relacionar o conhecimento das sociedades tradicionais com o conhecimento científico ressaltando a importância dos dois sem hierarquizações.

O indígena é um ser essencialmente coletivo, e, portanto, a procura pela educação, e o contato com o não índio, é uma forma, vista pelas lideranças, com capacidade de adquirir conhecimentos que possam voltar como benefício para o seu povo. A escola precisar ser configurada como um ambiente que represente essa coletividade. O surgimento de novas lideranças indígenas faz com que as etnias reivindiquem seus direitos e cobrem do Estado as providências pertinentes para fazer valer os seus direitos dentro da sociedade (ALBUQUERQUE & MACEDO, 2014).

A busca pela educação é para o povo indígena a necessidade de benefícios para a sua comunidade, portanto, a sua regulamentação tenta assegurar o direito a uma educação diferenciada para o povo, para que possam ser protagonistas de sua existência, escolhendo para o processo educacional, líderes que também os represente (ALMEIDA, 2011).

3.3 A educação escolar indígena Apinayé na perspectiva intercultural

Para fins da análise proposta, levou-se em consideração apenas a Escola Indígena Tekator que funciona na aldeia Mariazinha, localizada na TO 126, próxima ao rio Tocantins e distante 20 km da cidade de Tocantinópolis/TO. Segundo relatório da

Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis (DRE), esta escola iniciou as suas atividades no ano de 1960. Na origem, a escola não tinha prédio próprio, e funcionava numa capela que ficava localizada onde hoje funciona uma casa chamada pela comunidade de “casa redonda”. A primeira professora não era indígena, e foi contratada pela prefeitura para trabalhar na escola. Cabia à prefeitura assistir à escola em suas necessidades, inclusive elaborando o material pedagógico dos professores e a manutenção do mesmo (ALMEIDA, 2011).

Na escola Tekator da aldeia Mariazinha são ofertados Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano e Ensino Médio da 1ª a 3ª Séries. Nas escolas das demais aldeias só tem o Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano. Nas dependências da escola, encontram-se quatro salas de aula equipadas com ventiladores. Por falta de espaço, existe duas salas improvisadas no pátio da escola; tem uma sala onde funciona a secretaria, com computador, sem ar condicionado, mas com um ventilador. Há também uma sala para os professores, uma cantina e dois banheiros. Na escola não há telefone, nem mesmo um comunitário em forma de orelhão, e também não existe biblioteca. Constatamos que as instalações dessa escola são precárias e as salas bastante desconfortáveis, com cadeiras velhas quebradas. A estrutura da escola não ajuda muito na concentração dos professores e também dos alunos durante as aulas, e que muito movimento e barulho constantes dispersam a todos. O quadro de funcionários da escola é formado por um Diretor (indígena), um Coordenador (não-indígena), um funcionário responsável pela cantina e um vigia, todos indígenas. Na escola há quinze professores, dez não-indígenas e cinco indígenas (ALMEIDA, 2011).

O currículo intercultural é compreendido como uma narrativa plural, que numa visão crítica, propositiva e inclusiva explicita preocupações com a diferença e problematiza o jogo da diversidade. É assim, um mecanismo político e formativo que reconhece que a “relação de subordinação” a que foi submetida as identidades étnicas e raciais está diretamente relacionada às relações de poder imposta pela mentalidade que constituiu a modernidade, expressa no ser masculino, adulto, branco, heterossexual e cristão (NEVES, 2009)

A prática vivenciada permite afirmar que o currículo de um modo geral precisa ser mais intercultural do que nunca, pois enquanto um lugar dinâmico de luta e disputa por representações, através do texto legal, deve assegurar um importante espaço para problematizar os conteúdos escolares, afirmando a temática étnica, evidenciando enfim, que, de fato, os currículos são construções elaboradas socialmente (SILVA, 2003).

A interculturalidade configura-se um progresso conceitual importante, à proporção que acolhe o relativismo cultural e redefine a escola como espaço de diálogo entre culturas, e não como aparelho de civilização do bárbaro. Refere-se a esse processo como inter-relação entre culturas, ou seja, a um intercâmbio a que as sociedades são submetidas ao longo da história (BRAGGIO, 1992).

Com base nesses pressupostos, para Braggio (1992), as atitudes dos povos indígenas pesquisados, são bastantes favoráveis à educação escolar e à educação bilíngue em particular, havendo mesmo o desejo de revitalização/manutenção da língua indígena. Portanto, dentro dessa perspectiva, o tipo de programa já implementado, ou a ser implementado, importa não somente no que se refere às suas características linguísticas, mas as ideológicas são igualmente relevantes.

As particularidades do povo Apinayé refletem numa educação cujos anseios da comunidade indígena são fundamentados no seu contexto sociocultural e linguístico, num padrão bilíngue-intercultural mantido nas condições atuais, e por isso, a permanência do Apinayé como primeira língua adquirida e do português como segunda, ocorrem pelos graus diferenciados de instrumentalidades e importância que ambas as línguas ocupam nos domínios sociais Apinayé (ALBUQUERQUE, 2011).

Portanto, quanto à manutenção e revitalização da própria língua indígena, a atitude dos Apinayé será determinante. Caso mantida a identidade de grupo, a probabilidade é de que também mantenham a própria língua. Porém, outras variáveis podem atuar sobre sua atitude e levar o grupo a deslocar a sua língua indígena. Seguramente, o tipo de contato com a sociedade majoritária será fator decisivo, inclusive, para que em situação negativa, prejudique a manutenção de sua língua e identidade de grupo (ALBUQUERQUE, 1999).

Na prática intercultural, a vivência escolar estaria associada ao currículo formal e aos conteúdos-objeto a serem trabalhados no processo ensino-aprendizagem ao que é explícito e intencionalmente proposto pela escola com o propósito de aprendizagem. A escola aguça o caráter de uma cultura “didatizada” referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados e constituem objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar. Assim, a aprendizagem de tais saberes é reforçada por papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica (CANDAUI, 2000).

Por conseguinte, a construção do currículo intercultural na escola deveria acontecer com diversos fatores tendenciados às teorias aqui expostas. Porém, mesmo sendo intercultural e bilíngue, ocorre com a vinculação à matriz curricular proposta para toda a educação escolar indígena do estado do Tocantins, com a aprovação pelo Conselho Especial de Educação Indígena (CEEI), sendo necessário, portanto, o aprofundamento em vertentes e detalhes de uma proposta curricular que se adeque às especificidades do povo Apinayé.

4. CONCLUSÃO

Com base nos pressupostos da LDB e do Estatuto do Índio vigentes, a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, de forma a permitir a reafirmação de sua identidade, à recuperação de suas memórias históricas, bem como para a manutenção de língua e cultura.

Consoante ao que foi citado por Albuquerque e Macedo (2014), a visão de mundo dos indígenas difere da visão de mundo da sociedade não indígena. Essa diferença paradigmática é notória. Portanto, como prioriza a coletividade e o bem-estar de todos, a sociedade indígena requer uma escola que alimente esses mesmos princípios e valores. Aspira por uma escola que reconheça que tudo no mundo mantém uma conexão, e por isso, que se frise, todavia, que a escola não é simplesmente imposição do governo, mas também um anseio das próprias comunidades indígenas.

As características apresentadas pelo povo Apinayé repercutem numa educação que reflita os anseios e as necessidades das comunidades indígenas, que esteja calcada no seu contexto sociocultural e linguístico, e nas condições atuais, que ocorra num modelo bilíngue-intercultural (ALBUQUERQUE, 1999).

É necessária a permanência do Apinayé como primeira língua adquirida e do português como segunda, pelos graus diferenciados de instrumentalidades e importância que ambas as línguas ocupam nos domínios sociais Apinayé, conforme observado na vivência e nos documentos da Escola Tekator da aldeia Mariazinha.

5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F.E. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: PUC de. Goiás, 2011

_____, F.E. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística**. Goiânia, 1999, 132 p. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

ALMEIDA, S.A. A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Tocantins, UFT/Araguaína, 2011.

BRAGGIO, S.L.B. **Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais**. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992

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

_____. **Estatuto do Índio – Lei 6.001/1973**. Brasília: MEC, 1973.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/1996**. São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. MEC, Brasília: MEC, 1998.

CANDAU, V.M. **Cotidiano escolar e cultural(as): encontros e desencontros**. In: Candau, V.M. (Org.). *Reinventar e escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Lisboa: Portugal, 1992

FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE **Boletim Técnico de 26 de junho de 2010**. Araguaína-TO. Disponível on line: www.funasa.gov.br Acesso 14-dez-2016.

MACEDO, A.S; ALBUQUERQUE, F.E. **Educação Escolar Indígena: a caminho da transdisciplinaridade**. In PINHO, M.J.; SUANNO, M.V.R; SUANNO, J.H (orgs). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção*. Goiânia: Editora América, 2014.

NEVES, J.G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 367 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

PAULINO, M. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação de Mestrado/ Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, J.M. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, A.D. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REFLEXÕES À LUZ DA SOCIOLINGÜÍSTICA SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO INDÍGENA MUNDURUKU: A REALIDADE DOS ÍNDIOS DA REGIÃO DO ALTO TAPAJÓS

Regina Maria Cruz Figueira (UFAM)¹
Solano da Silva Guerreiro (UFAM)²

RESUMO: O presente trabalho fará uma abordagem sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa em contextos escolares indígenas, objetivando verificar a postura do professor que atua em escolas indígenas em relação às diversidades linguísticas e refletir como a Sociolinguística pode auxiliar na prática do docente que atua em aldeias. A pesquisa foi realizada com professores de Língua Portuguesa, que atuam em escolas indígenas, nas Aldeias do Município de Jacareacanga, Sudoeste do Estado do Pará e a partir dos dados coletados foram feitas reflexões sobre ensino de Português nessas áreas, considerando aspectos como: i) as facilidades de usos das línguas Portuguesa e Munduruku; ii) a concepção de erro, iii) relação entre língua portuguesa e a língua munduruku; iiiii) o uso da gramática normativa e sua importância nas aulas; iiiiii) as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português; Contexto escolar indígena; Alto Tapajós.

RESUMEN: Este trabajo hará un abordaje acerca de las contribuciones de la *Sociolingüística para la enseñanza de la Lengua Portuguesa en contextos escolares indígenas, con el objetivo de averiguar la postura del profesor que actúa en escuelas indígenas acerca de las diversidades lingüísticas y reflejar como la Sociolingüística puede auxiliar en la práctica del docente que actúa en aldeas. La investigación fue realizada con los profesores de Lengua Portuguesa, que actúan en escuelas indígenas, en las Aldeas del Municipio de Jacareacanga, Suroeste del Estado de Pará y a partir de los datos recogidos fueran hechas reflexiones sobre la enseñanza de Portugués en esas áreas, considerando aspectos como: i) las facilidades de usos de las lenguas Portuguesa y Munduruku; ii) la concepción del error, iii) relación entre la Lengua Portuguesa y la Lengua Munduruku; iiiii) el uso de la gramática normativa y su importancia en las clases; iiiiii) las dificultades enfrentadas en sala de clase.*

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de portugués; Contexto escolar indígena; Alto Tapajós.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista FAPEAM (Fundação de Apoio à Pesquisa do Amazonas). E-mail: reginafigueira24@hotmail.com

² Professor de Espanhol do Instituto de Natureza e Cultura – UFAM/ Benjamin Constant – AM. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista FAPEAM (Fundação de Apoio à Pesquisa do Amazonas). E-mail: solano_guerreiro@outlook.com

INTRODUÇÃO

O papel da escola, atualmente, vem sendo alvo de discussão na mídia em todo país, como ponto de reflexão sobre as políticas públicas educacionais, aplicações das verbas públicas nas estruturas de escolas e sua manutenção, assim como também, com a qualificação e desempenho de professores que atuam, tanto na educação básica quanto no nível superior.

Este artigo procurou compreender, por meio de uma pesquisa de campo, de cunho quantitativo-qualitativo, como o professor utiliza a Sociolinguística para fundamentar seu trabalho em sala de aula, em contexto indígena. Para isso, fez-se uma abordagem histórica para se conhecer os aportes teóricos, discutindo a história até chegar às abordagens variacionista à educacional, desta área da linguagem, tendo como base autores como Alckmin (2003), Silva (2009), Mollica (2003), Mattos e Silva (2006), Bagno (2015), Calvet Tarallo (2003) Ilari e Basso (2007), entre outros. Tais aportes teóricos nos darão uma base para discutirmos as seguintes questões: de que forma o professor de Língua Portuguesa atua nas escolas de contexto indígena? Qual contribuição a sociolinguística pode oferecer ao docente que trabalha com alunos indígenas?

Tais questionamentos direcionaram esta pesquisa diretamente aos professores que atuam em aldeias do Município de Jacareacanga, no Sudoeste do Estado do Pará, na região conhecida como Alto Tapajós, cuja etnia indígena predominante é a Munduruku (*Wuyjugu*), conhecida como “Formigas Vermelhas”, denominação dada pelos Parintintins, povos que localizavam em áreas do Rio Tapajós e Rio Madeira (SOUZA, 2008). A língua falada pela etnia Munduruku é a Língua Munduruku, cujas raízes vem diretamente do Tronco Tupi. Na Região do Alto Tapajós, a constante contato dos indígenas com não-índios vem ocasionando em algumas áreas o monolinguismo em Português e o bilinguismo – Português/Munduruku. Geralmente, estes fatores influenciam diretamente nas atividades escolares, desenvolvidas nesta região.

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Conforme Votre e Cezário (2009, p. 141), a Sociolinguística:

[...] é a área que estuda a língua em uso, considerando as relações entre a estrutura linguística e aspectos sociais e culturais inerentes na produção linguística. Para esta área de estudos, a língua é uma instituição social, que não pode ser estudada como estrutura autônoma, contrapondo-se concepção estruturalista de Ferdinand de Saussure, que não considerava aspectos como contexto social, cultural, geográficos e históricos, relevantes no processo de comunicação.

Sobre esta questão, Silva (2009, p. 15) destaca que Saussure (1969) conhecia a mudança linguística, porém, ressaltava que era impossível estudá-la em curso, ou seja, em processo de mudança. Para Saussure, resalta a autora, se a mudança linguística pudesse ser percebida, observável na língua, é porque já tinha sido finalizada e não era mais mudança, pois fazia parte do sistema.

As primeiras considerações sociais ligadas à linguagem ocorreram por sociólogos, antropólogos, que, por desconhecerem aspectos linguísticos, deixaram a desejar em algumas análises e explicações. Silva (2009, p. 15) nos informa que os primeiros estudos sociolinguísticos foram divulgados em 1963, no *Social Sciences Research*, inaugurando assim, os primeiros estudos da área. Deve-se à Bright (1966) a primeira tentativa de traçar o conteúdo da Sociolinguística. Do Estruturalismo ao Gerativismo, de Saussure a Chomsky, observa-se um compromisso teórico com a homogeneização da língua (SILVA, 2009, p. 16).

Com Weinreich e seus orientandos Labov e Martin Herzog, criticam as teorias vigentes num texto intitulado *“Empirical Foundations for a theory of language change”*, apresentado no simpósio *“Directions for historical linguistics”*, em abril de 1966. Tal texto é considerado um marco referencial para os estudos sobre a dinâmica da Sociolinguística. Com a morte de Weinreich, Labov continua suas pesquisas, mantendo o foco das discussões e estudos, fundamentando e aumentando as investigações sobre variação linguística (SILVA, 2009, p. 17).

Nos modelos traçados no texto, traduzido por Marcos Bagno, no Brasil, em 2006, fica clara a concepção de língua, apresentada por Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 21) “A língua é um sistema heterogêneo; é codificada em alto grau e integrada à competência linguística do falante”. Esta concepção mostra um modelo de língua

heterogênea, que pode ser, ao mesmo tempo ordenada e inerentemente variável, como advoga Silva (2009, p. 17).

Partindo destes pressupostos históricos, apossamo-nos da definição de Silva (2009, p. 20), que destaca como sendo “[...] o ramo da linguística que estuda a língua em uso das comunidades de fala, na sociedade: daí o prefixo sócio”.

Com isto, fica claro que é impossível conceber uma língua estática, imutável e invariável, que pode ser norteada por regras prescritas por manuais de gramática normativa, como reforça Perini (2004).

A partir de tais concepções, objetiva-se verificar como a Sociolinguística influencia no trabalho de sala de aula, dos professores que atuam em escolas indígenas. Para isto, foram realizados contatos com estes professores, e aplicados questionários para analisar as seguintes questões: 1) o que mais os professores corrigem nas aulas de português; 2) o professor reconhece as variações linguísticas em sala de aula e de que forma as trata; 3) como são trabalhadas oralidade e escrita em âmbito educacional indígena; 4) quais as maiores dificuldades que os professores enfrentam para trabalhar neste contexto educacional.

Mattos e Silva (2004) faz referência à situação bilíngue presente no Brasil desde à época em que era Colônia Portuguesa, pois a Língua Portuguesa, para se consolidar como língua nacional, precisou passar por um processo de extermínio das línguas indígenas encontradas no país. De acordo com dados explicitados em Maher (2006), a quantidade de pessoas que falava línguas indígenas era em torno de 3 a 4 milhões. Viu-se então a necessidade de se trabalhar a escolarização dos nativos para que a língua portuguesa fosse ensinada, junto com sua cultural, valores e princípios cristãos e sociais, diferentes dos indígenas.

A visão que se tinha era que todos deveriam falar uma única língua, a ensinada nas escolas, propagadas nas cortes, lidas nos grandes clássicos. No entanto, o processo de escolarização passou por grandes falhas, pois se percebia que os modelos educacionais utilizados não eram suficientes para fazer as pessoas a aprenderem a língua imposta pelos europeus.

Com a imposição da Língua Portuguesa durante o processo de escolarização, surge o português de contato, fruto das misturas de línguas faladas no território brasileiro.

Mattos (2004, p. 47) destaca que o português de contato não é estudado no Brasil, que tenta esconder uma realidade multifacetada, ignorada por uma sociedade dominante. Na realidade, o fato de se ensinar português nas escolas a partir da visão do que falar e escrever bem “justifica-se como uma arma cultural para diminuir as assimetrias sociais, culturais e econômicas, que caracterizam o Brasil de hoje, inclusive o indígena” (MATTOS, 2004, p.47).

Há quem acredite na falsa ideia de que o Brasil é um país unilíngue, baseando-se no que Mattos (2004, p. 48) denomina de ideologia da uniformização, homogeneização. Tal concepção influencia no papel do professor de Língua Portuguesa, que assume uma postura bem tradicional, colocando a gramática normativa debaixo do braço e usa a sala de aula como palanque para defender ideias maçantes, cheias de regras e nomenclaturas, pouco inteligíveis até para o próprio docente.

Para mudar esta perspectiva de ensino, os professores precisam conhecer as variações linguísticas, com todas as suas nuances, identifica-las em local de trabalho e utilizá-las como instrumentos para enriquecer as suas aulas. Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa contemplam as variações linguísticas e o respeito à diversidade, reconhecendo que a língua varia e que não deve ser ensinada como algo imutável e invariável, baseando-se unicamente em prescrições normativas.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

Respeitar o falante e toda carga cultural, histórica, social, etária e étnica que o mesmo carrega em sua fala é obrigação de todos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem de línguas. Não se pode conceber o ensino de língua como algo normativo, pronto e acabado, baseado numa visão de certo e errado. Mas, infelizmente é o que se vê muito nas escolas de todo o país. Enquanto muitos professores procuram

ensinar, incansavelmente, a gramática normativa em suas aulas, esquecem de estimular a leitura, a produção de textos, trabalhar aspectos da oralidade/escrita e relacionar com a realidade do aluno.

Tal situação é muito comum em aldeias indígenas, pois muitos professores que atuam naquela área desconhecem aspectos linguísticos importantes, até porque não têm uma formação adequada para atuar. Alguns vão para as aldeias sem conhecer a realidade linguística, de que há uma língua materna – no caso a língua Munduruku- e outra língua que está sendo adquirida, que é a Língua Portuguesa.

Para Silva (2009, p. 186), a disciplina de Língua Portuguesa objetiva em todas as séries, desvendar o funcionamento da linguagem humana, em todas as suas possibilidades, além de proporcionar aos alunos um bom entendimento tanto da oralidade quanto da escrita.

Nosso aluno precisa tornar-se um faltante ativo da língua, que fala e escreve, não uma pessoa capaz de decorar regras. Isso todos nós fazemos. Qualquer criança normal consegue decorar, haja vista a facilidade com que eles decoram letras de música, principalmente aquelas cujas mensagens os pais reprovam. Precisamos entender que dominar a língua culta não significa dominar regras. Por outro lado, não se pode negar que a escola é a responsável pela melhoria do desempenho linguístico dos alunos. Portanto, é de nossa responsabilidade propiciar a eles o contato e a apropriação do dialeto culto, pois é ele que permitirá o acesso à cultura e à tradição de uma sociedade letrada. Portanto, o professor de língua materna precisa possibilitar o ensino de norma socialmente privilegiada, sem estigmatizar ou negar quaisquer usos que as crianças tragam consigo (SILVA, 2009, P. 187).

Sobre o papel da escola e do professor há uma carga de responsabilidade, como comprova Silva (2009), que reitera que a escola precisa ensinar sem insistir no aspecto tradicional de decoreba de regras prescritas, porém, precisa trabalhar a norma culta, sem inferiorizar as demais variedades linguísticas da língua. Se o professor compreender o que são variações linguísticas e desenvolver um trabalho de observação, orientação e adequação à situação comunicativa, na certa os objetivos traçados para o ensino-aprendizagem de língua serão alcançados.

Um dos pontos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa é perceber que o aluno precisa conhecer novas formas linguísticas, tanto na fala quanto na escrita e que, as variações que surgem no processo comunicativo devem ser respeitadas, consideradas

pela Sociolinguística como inadequações, não erros, como muitos rotulam. É necessário que se tenha consciência de que rotular, ridicularizar, menosprezar e/ou discriminar quaisquer pessoas pela sua fala ou pelo o que ela fala gera preconceito. Isto em sala de aula é muito comum acontecer, inclusive quando se tem pessoas advindas de grupos de minorias, como os índios, que na maioria das vezes, ficam quietos, no canto, para não servir de chacota para seus colegas de sala.

Quanto ao papel do professor, sabe-se que o mesmo não é mais quem transmite o conhecimento, e sim, o facilitador e orientador de aprendizagem, Silva (2009, p. 188) esclarece que para o professor desempenhar este papel, precisa conhecer duas coisas: o conteúdo de suas disciplinas e o seu público.

No entanto, percebe-se que no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa há ainda a preocupação conteudista, baseada na sistematização e prescrição de regras da Gramática Normativa. Há muitos professores que usam esta gramática para tudo. Bagno (2015) refere à questão ressaltando sua participação em um ciclo de palestras sobre o tratamento das variações linguísticas, ministrado em uma universidade, para professores de língua portuguesa, que fizeram as seguintes indagações:

Trabalho com o ensino de Língua Portuguesa e gostaria que o senhor esclarecesse uma dúvida: existe uma maneira de ensinar língua do ponto de vista linguístico sem o uso da gramática? Há alguma pesquisa em andamento neste sentido? Ao longo da sua fala, o senhor atentou para o que é ensinado na escola. Sendo assim, o que realmente deveria ser ensinado na escola? E o que deveria ser feito com a gramática tradicional? (BAGNO, 2015, p. 267-268).

O autor faz uma série de reflexões importantes sobre a sensação de impotência presente na vida do professor, que atua, especialmente nas escolas básicas, por todo o país. Ele levanta a questão sobre o papel dos linguistas, pois percebe-se a sensação de insegurança em relação à aplicabilidade de algumas teorias, principalmente, a das variações linguísticas: “[...] Será mesmo verdade que nós, linguistas e educadores, estamos pregando no deserto?” (BAGNO, 2015, p. 268).

Muitas vezes, por não ter uma formação adequada, ou até passe pelo curso de Letras e estude as várias concepções de ensino, de língua e de gramática, o que está

enraizado no ensino no Brasil, e que foi assimilado por muitos professores, é que só existe uma forma de se trabalhar a gramática, que é a partir da Tradicional. Em livros como “Gramática e Interação” - de Travaglia, “Para Além da gramática” – de Irandé Antunes, “Sofrendo a Gramática” – Mário Perini, “Porque (não) ensinar Gramática na Escola” – de Sírio Possenti, entre tantos outros, o professor pode conhecer os aspectos importantes para embasar sua prática de sala de aula. Ler e refletir sobre o assunto é avaliar seu papel no contexto educacional, encontrar seu tom em sala de aula e encontrar seu caminho, sem esperar uma fórmula que resolva os problemas do cotidiano.

Com base nas discussões acima, verificaremos a seguir o que os professores entrevistados, que atuam em contexto indígena, conhecem sobre os temas: variação, erro, gramática e ensino de português com base sociolinguística.

1. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores de português que atuam nas escolas, em diferentes aldeias em Jacareacanga. Os questionários foram aplicados durante aulas do Curso de Letras, para professores-estudantes, que estudam em regime especial, numa Faculdade Particular, do Município de Itaituba. Foram entrevistados 15 professores, que fazem estudar o 4º, 7º e 8º períodos de Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa.

Os professores atuam no município de Jacareacanga, em diversas aldeias, muitos atuam com mais de uma disciplina, no ensino fundamental II. Mas antes de realizar as análises, será contextualizada a região onde os professores atuam.

De acordo com o IBGE (2013), o nome Jacareacanga significa em Tupi “Cabeça/Esqueleto” de Jacaré, pois os moradores mais antigos, ao avistarem a vila do ponto mais alto da região, diziam que parecia com um Jacaré. É um município localizado no Sudoeste do Pará. Limita-se ao norte com o município de Itaituba; a leste com Novo Progresso e também Itaituba; ao sul com o Estado do Mato Grosso e a oeste com o Estado do Amazonas. A sede (Jacareacanga) está situada à margem esquerda do Rio Tapajós, distante de Belém cerca de 1.120 quilômetros em linha reta, sendo hoje a sede municipal mais afastada da capital do Estado do Pará.

Como os indígenas utilizam os cursos de água para identificarem sua localização, as principais regiões são reconhecidas como: Rio Teles Pires, Rio Anipiri, Rio Tapajós, Rio Cururu, Igarapé Wareri, Igarapé Parawadukti, Rio Cadiriri, Rio Cabitutu, Rio das Tropas, Rio Kaburuá, Igarapé Preto e Igarapé Maçaranduba. São nessas regiões que moram cerca de 12.236 indígenas aldeados, distribuídos em aproximadamente 80 aldeias, segundo a contagem feita pelo SIASI (Sistema de Acompanhamento da Saúde Indígena), em dezembro de 2014. Nesse território, também aparecem índios de outras etnias: Apiaká, Kayabi, Kayapó, Tembé e Canoeiro, mostrando que as diversidades cultural, linguística e social são muito grandes. (LUCIANO – BANIWUA, 2006).

Jacareacanga possui um sistema educacional considerado complexo, porém, muito desejado pelos profissionais que atuam naquela área, devido aos salários pagos, que são superiores aos salários dos demais municípios. Isto ocorre, porque as áreas onde funcionam as escolas, são de difícil acesso e os profissionais, que se dispõem a atuarem em tais lugares, deixam suas famílias para morarem dentro das aldeias indígenas, para ministrarem aulas de Português, Matemática, História, Religião, Arte, Geografia, Educação Física, Estudos Amazônicos e Ciências Físicas e Biológicas (CFB).

O educador que estiver disposto a assumir esta tarefa precisa ter o ensino médio completo e ter iniciado (ou concluído) o ensino superior em alguma área educacional, disponibilidade para morar no local do trabalho, enfrentar uma viagem que mais parece uma aventura, em pequenos barcos, rabetas ou voadeiras, lotados de mercadorias, para passar um bom tempo no local.

Ao chegar à aldeia, o professor deve obedecer a todas as regras. Não pode se envolver sentimentalmente com nenhum indígena, deve ajudar nas tarefas das aldeias e seguir, rigorosamente, o calendário escolar, que é adequado à realidade local. Na época de colheita ou caça e pesca, muitos indígenas faltam às aulas. E os professores devem flexibilizar todo o seu plano, para não prejudicarem os alunos.

2. RESULTADOS

Como dito, anteriormente, foram entrevistados 15 professores que atuam na região do Alto Tapajós no município de Jacareacanga. É necessário destacar que não serão citadas as aldeias e nem a área para garantir o total anonimato dos nossos entrevistados.

Assim como as entrevistas foram feitas individualmente, sem que os professores soubessem quem foi o entrevistado, para manter um sigilo maior nas informações prestadas. Todos assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando total respaldo para o uso das suas respostas.

De acordo com as perguntas do questionário são importantes ressaltar as seguintes informações:

1) *Professor indígena ou não-indígena*: 13 professores são não-índios; 02 professores são índios da etnia munduruku;

2) *Sobre falar e escrever na língua munduruku*: 02 professores falam e escrevem em munduruku; 10 professores falam algumas palavras e não escrevem; 03 professores não falam e não escrevem.

3) *Sobre qual língua se deve usar para atividades de leitura e de escrita*: 10 professores disseram que o melhor é usar a Língua Portuguesa; 02 disseram que preferiam usar a língua munduruku (eram os professores indígenas) e 03 disseram que dependendo da situação e do que acontecia na aldeia, usariam as duas línguas.

4) *Com que frequência eles trabalhavam com a gramática normativa*: todos os professores foram unânimes em dizer que frequentemente usavam para que os alunos conhecessem as normas da Língua Portuguesa e que as atividades sempre eram feitas depois de uma atividade de leitura e interpretação de textos.

5) Como eram corrigidos os textos dos alunos e se eles costumavam descontar pontos por erros ortográficos: 10 professores disseram que os alunos indígenas escrevem muito bem, mais tirando cópias de livros e não sabem se expressar bem em português e que quando escrevem, “erram” e que marcavam em vermelho e mandavam eles refazerem o texto ou a atividades; 03 professores disseram que não consideravam erro devido às dificuldades que os alunos indígenas enfrentavam, porque falavam outra língua e não tinham habilidade com o português, mas sempre proporcionavam momentos de discussão em cima das falhas de maior recorrência; 02 alunos disseram que deveriam corrigir mesmo para aprender a escrever e falar correto o português.

6) Foi solicitado no questionário para relacionarem as maiores dificuldades que enfrentavam nas aulas de português para indígenas, cujas respostas foram relacionadas:

i) os alunos não gostam de ler textos grandes e nem fazer os exercícios que passam; ii)

aluno não gosta de falar muito em português, o que dificulta o contato; iii) os alunos só gostam de fazer cópias e não gostam de escrever textos próprios; iii) não há materiais didáticos variados que auxiliem o trabalho do professor.

7) Perguntados sobre como os professores tratam o contato do português e do munduruku em sala de aula, referindo-se às variações linguísticas que surgiam com o contato, 9 professores afirmaram que o português é a língua que “botará o índio na sociedade do branco”, mostrando um certo desconhecimento sobre variação linguística; 02 professores informaram que algumas expressões em munduruku eram usadas durante as aulas, principalmente as de cumprimento, palavras simples, que foram assimiladas, mas que todos entendiam; 03 professores disseram que como as pessoas falavam em munduruku a maior parte do tempo dentro da aldeia, era impossível separar o português e o munduruku, pois se misturavam naturalmente e que isto precisavam ser estudado, pois em muitas aldeias, havia uma forma de falar diferenciada e que há diferenças entre palavras e expressões entre uma aldeia e outra.

8) Foi perguntado aos professores o que eles consideravam “erro” no ensino de Português: 05 professores disseram que erro é tudo o que escrevem errado nas redações em sala de aula; 06 disseram que quando as pessoas falam e escrevem errado e fogem das regras da gramática, que deve ser seguida obrigatoriamente; 02 professores disseram que não há erro em português, mas sim, inadequações no texto; 02 professores não responderam a questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se ensinar português em um contexto escolar, dentro de uma cidade, consideremos as dificuldades que um professor enfrenta, ao sair de sua zona de conforto e ir para uma área longínqua, muitas vezes desconhecida, para conviver com uma cultura, crenças, educação, comportamento e língua diferente. Tudo isto torna mais difícil o processo ensino-aprendizagem, mas também o torna mais instigante e desafiador.

Neste contexto, a Sociolinguística faz uma diferença muito grande, pois o professor terá duas línguas em constante contato: de um lado, o português, língua oficial do Brasil; de outro a língua Munduruku, a língua materna presente na vida dos indígenas. O professor precisa entender as bases da sociolinguística variacionista e fazer um trabalho

embasado na variação diatópica, mostrando que tanto o português quanto o munduruku têm suas devidas importâncias em contextos diferenciados. Cabe ao professor fazer um trabalho que respeite as variações, as diferenças de fala e de escrita do indígena e que ele perceba que pode aprender o português sem menosprezar a sua língua materna.

Sobre esta questão, Silva (2009, p. 191) destaca que “[...] o professor precisa ter a coragem de iniciar uma discussão sobre as diversidades linguísticas e os preconceitos linguísticos e suas implicações”. Que o docente precisa ter a sensibilidade de entender os alunos e a obrigação e o conhecimento suficientes para não traumatizá-los ou discriminá-los, principalmente, se forem oriundo de outra região ou pertencerem a outra etnia, ou forem de uma classe mais baixa que a outra. Todas estas questões precisam ser vistas e entendidas pelo docente.

A Sociolinguística como área que relaciona língua e sociedade precisa fundamentar o trabalho do professor, pois, a partir dela, as visões preconceituosas e os mitos, que circundam na vida das pessoas, serão amenizados consideravelmente. No caso do trabalho em área indígena, o que precisa ser feito é um combate ostensivo direto contra o preconceito social que viabiliza o preconceito linguístico. E muitas vezes, por desconhecer a língua materna do aluno, o próprio professor comete falhas absurdas, exigindo do aluno que use somente o português para se comunicar, não utiliza elementos culturais ou os ignora totalmente, passando atividades descontextualizadas, que não ajudam em nada, tornando as aulas de linguagem maçantes.

Concluo, colocando em destaque o que o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena – reforça sobre o respeito às diferenças, inclusive linguísticas, ao postular que

[...] os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. [...] Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela” e que cabe à escola promover um ensino de qualidade, que contemple aspectos interculturais e bilíngues, como ressalva a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Desta forma, fazer um trabalho que tenha como base a cultura, as diversidades linguísticas e sociais da língua não é apenas um modo de ver o ensino de modo diferente, mas é uma obrigação, tanto da escola quanto do professor.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: Outra Escola Possível**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. O que é como se faz. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. O que é como se faz. Rio de Janeiro: Loyola, 2015.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Pau-lo: Contexto, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2011.
- MATTOS E SILVA, R, V. **O Português são dois: Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo, Editora Parábola, 2004.
- MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERINI, M.A. **Sofrendo a Gramática**. 3ª edição. São Paulo, Editora Ática, 2005.



POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar Gramática na Escola.** Campinas (SP), Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, A. D. et alii. **Programa de Pesquisa Científica das Línguas Indígenas Brasileiras** (CNPq / FINEP). (1997).

SILVA, R. C. P. **A Sociolinguística e a língua materna.** Curitiba, IBPEX, 2009.

A CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE DO PROFESSOR INDÍGENA APINAYÉ NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Victor Fernandes Borges (UFT)¹
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)²

RESUMO: Neste artigo, apresentamos as perspectivas de identidade do professor indígena Apinayé nas Escolas Estaduais Mãtyk e Tekator das aldeias São José e Mariazinha, município de Tocantinópolis – TO. Assim, a partir das abordagens de identidade, os professores indígenas relataram suas reflexões sobre a constituição identitária do povo Apinayé e as práticas utilizadas na sala de aula que evidenciam o processo de formação de identidade dos alunos indígenas. Tendo como base, o estudo bibliográfico de autores que desenvolvem pesquisas a cerca da identidade, tais como Stuart Hall e Zygmunt Bauman. Mediante a estes estudos, foram levantados questionamentos referentes ao processo de formação dos professores indígenas e como eles reafirmam a identidade na pós-modernidade diante dos avanços tecnológicos que chegam até as aldeias. Os professores indígenas destas aldeias mostram os anseios e preocupações com as políticas públicas que garantam a sua sobrevivência. Constatou-se que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Escolar Indígena são de extrema relevância para a perpetuação dos traços culturais deste povo e afirmação de sua identidade mediante aos novos conceitos na pós-modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Educação Escolar Indígena; Povo Apinayé; Professores indígenas; Pós-modernidade.

ABSTRACT: In this article, we present perspectives of Apinayé teacher identity in the state schools Mãtyk and Tekator in the villages of São José and Mariazinha, located in the municipality of Tocantinópolis-Tocantins. Indigenous teachers related their reflections about the concept of identity of the Apinayé people and the practices utilized in the classroom that demonstrate the process of identity education of the indigenous students. This bibliographic study is founded upon the work of authors who have developed research about identity, such as Stuart Hall and Zygmunt Bauman. Based on these studies, surveys were applied referring to the educational processes of the indigenous teachers and how they reaffirm their identity in the era of post-modernity, in the face of the technological advancements that arrive in their villages. The indigenous teachers in these villages expressed their anxieties and worries with the public policies that guarantee their survival. It was found that the pedagogical practices utilized by the teachers of indigenous school education are of extreme relevance for the perpetuation of the cultural traits of this group and the affirmation of their identity by means of new concepts of post-modernity.

¹ Graduado em Letras, pela Faculdade Integrada de Araguatins- FAIARA. Mestrando em Ensino de Língua e Literatura (UFT). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico –CNPq. e-mail: vfb270@hotmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) e orientador do trabalho e-mail: fedviges@uol.com.br

KEYWORDS: Identity; Indigenous School Education; Apinayé People; Indigenous Teachers; Post-modernity.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, apresenta-se uma concepção de identidade na pós-modernidade a partir das idéias de Stuart Hall (2014), que trata da identidade na pós-modernidade e do autor Zygmunt Bauman (2005), que faz um retrato da vida na contemporaneidade. Buscando imbricar com a proposta reflexiva de Francisco Edviges Albuquerque (2012), e Severina Alves de Almeida (2011), acerca dos estudos e pesquisas direcionadas ao povo APINAYÉ. Além do autor Roberto da Matta (1976), onde apresenta a estrutura social deste povo.

Diante destas abordagens, buscou-se ouvir alguns professores indígenas das Escolas Mãtyk e Tekator, das aldeias São José e Mariazinha para falar das perspectivas sobre identidade, como eles reafirmam a sua cultura diante da interferência da globalização e de que forma eles poderiam utilizar a modernidade do mundo globalizado a seu favor. Dessa forma, este estudo faz uma análise nas entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com professores destas duas escolas. Por questões éticas e em busca da preservação da identidade dos professores entrevistados, não será revelado o nome verdadeiro dos entrevistados, buscou-se enumerar os professores entrevistados para não serem identificados.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS APINAYÉ

Atualmente, o povo Apinayé encontra-se no território conhecido como Bico do Papagaio, localizado na região extrema, no norte do Tocantins, especificamente, nas áreas de Cachoeirinha, Maurilândia, São Bento e Tocantinópolis, totalizando uma área de 141.904 ha, sendo assim, a demarcação deste território foi publicada pelodecreto nº 90.960 de 14 de fevereiro de 1985. Com a demarcação do território indígena dos povos Apinayé, alguns grupos acabaram formando novas aldeias, principalmente os indígenas mais antigos. Assim, muitas famílias optaram por morar bem distante da aldeia São José, deste modo, poderiam plantar e caçar com mais abundância.

De todos os grupos tribais de língua Jê, os Apinayé são sem dúvida os índios mais famosos [...]. Enquanto a maioria dos Grupos Jê foram incorporados à história brasileira e aí enquadrados por um conjunto de estereótipos bastante negativos, os Apinayé alcançaram um lugar de relativa segurança na estrutura regional. (DA MATA, 1976, p.15).

Diante destas conquistas, a atual conjuntura remete a anseios e preocupações quanto ao futuro incerto dos povos indígenas, tendo em vista as novas ações propostas pelo Governo Federal, tais como, o Plano de Desenvolvimento Agropecuário do Matopiba, os impactos das usinas hidrelétricas no território indígena e a PEC 215, todavia, tais políticas públicas, colocam em risco algumas conquistas garantidas aos povos indígenas na constituição de (1988), entre elas, as de que apenas os índios poderão usufruir das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (art. 231, § 2); as Terras Indígenas são inalienáveis e indisponíveis, e o direito sobre elas é imprescritível (art. 231, § 4); é vedada a remoção dos índios de suas terras, salvo casos excepcionais e temporários (art. 231, § 5) e que o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, inclusive indígenas (art. 215, § 1, respeitando a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem).

Mesmo com todos os impactos que a comunidade indígena Apinayé esteja passando, nota-se o aumento significativo da população. De acordo com Almeida 2012, baseado nos dados da (FUNASA, 2010), o grupo teria uma população de 1.847 indígenas e atualmente 2.266 (SESAI, 2013) assim, constata-se o crescimento populacional de 22,36% em relação ao ano de 2010.

3 IDENTIDADE EM CRISE

Em pleno século XXI o conceito de identidade perpassa a todos os significados que outrora foram definidos nos séculos anteriores. A cada novo tempo, uma nova identidade, no qual o sujeito da modernidade entra em desencontro com seu próprio eu, numa busca incansável por uma identidade que corresponda aos anseios na pós-modernidade.

Baseado em Hall (2014), a identidade pode ser vista em três vertentes, ou seja, concepções que nos ajudam a enxergar o outro com um olhar diferente. A primeira concepção seria o sujeito do iluminismo, que em outro momento, já foi visto como o

sujeito unificado e centralizado, numa concepção de que o homem permanecia o mesmo até a sua morte. Assim, o homem buscava acreditar em suas próprias convicções, motivados pela própria razão, um sujeito praticamente individualista e com uma identidade afirmada pela presença forte do eu.

A segunda vertente trata-se do sujeito sociológico, nesta concepção identitária o homem preenche o espaço entre o interior e exterior, possibilita ao sujeito a apropriação de sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que são ocupados no mundo social e cultural. Sendo assim, sujeito modifica sua cultura de acordo com o meio no qual está inserido. Nesta concepção, o eu molda-se com mais facilidade e sofre fortes influências sociais daquilo que é importante para ele.

E por terceiro, o sujeito pós-moderno, com uma identidade formada e transformada continuamente. Um sujeito que se (re) faz em vários momentos, deixando de lado a identidade unificada para se ter múltiplas identidades. A vertente de que o homem nasceria e morreria com a mesma identidade passa a ser uma ilusão. O homem passa a ser moldado de acordo com as novas culturas que ele se relaciona, com isto, o sujeito na pós-modernidade tem buscado posicionar-se na sociedade com suas múltiplas identidades, seja pela classe social, gênero, raça ou por meio dos grupos minoritários. Agora, o sujeito passa a ser móvel, flexível e em processo de evolução.

Hoje, a identidade do sujeito no iluminismo e do sociológico, dá lugar, ao sujeito da pós-modernidade, com uma identidade mutável, possivelmente com inúmeras identidades. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. (HALL, 2014, p. 11).

O processo histórico e evolutivo do conceito de identidade condiciona o sujeito a confrontar lutas de afirmação, no que possibilita incontáveis disputas entre os eus existentes no sujeito. Tal conflito permite que o sujeito na pós-modernidade se aproprie de identidades efêmeras. O sujeito se descobre se reconhece e autoafirma sua identidade, de acordo com os fatos do cotidiano, nos encontros e desencontros com o outro.

Atualmente, é mais difícil esconder essa verdade do que no início da era moderna. As forças mais determinadas a ocultá-la perderam o interesse, retiraram-se do campo de batalha e estão contentes com a tarefa de encontrar ou construir uma identidade para nós, homens e mulheres, individual ou separadamente, e não conjuntamente. A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem ser mais ocultadas. O segredo foi revelado. (BAUMAN, 2005, p.22)

O processo de globalização nos leva a discutir inúmeros debates acerca da identidade. O radicalismo da busca incessante pela atualização no mundo moderno provoca um colapso social nas comunidades, marginalizando os que foram excluídos por não estarem inseridos no mundo globalizado. Os impactos oriundos da globalização são irreversíveis, em outros tempos, as novas identidades estariam suprimidas.

4 UM OLHAR PARA A ESCOLA INDÍGENA APINAYÉ

Durante séculos os imigrantes europeus torturam e massacraram os indígenas no Brasil. Toda a literatura brasileira retrata a hostilidade dos tratamentos na qual os indígenas foram submetidos pelos primeiros imigrantes que chegaram neste território. O processo histórico do Brasil, especificamente, no período de colonização e invasão dos portugueses e franceses, relata os reais interesses intrínsecos dos colonizadores prevaleceram durante séculos.

Nesse sentido, o processo de catequização dos jesuítas buscava à conversão dos nativos ao cristianismo e a escravização para o trabalho. Conforme Albuquerque (2011) a Educação Escolar Indígena teve seu início em 1956, pelo Summer Institute of Linguistics (SIL). Durante duas décadas, foram implantados convênios com a FUNAI, o Museu Nacional e a Universidade de Brasília. Por muito tempo, a afirmação da nacionalidade brasileira foi defendida com o extermínio de línguas indígenas, a escolarização visava o ensino do português e o enfraquecimento da língua materna dos indígenas.

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos Índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça. (EGUECO APACANO, PROFESSORA BAKAIRI, RCNEI, 1998, p.25).

Por volta de 1970 os indígenas intensificaram as lutas pelo reconhecimento do território e por um modelo de educação escolar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, antigamente:

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional". (RCNEI, 1998, p. 25).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as comunidades indígenas asseguraram o direito ao ensino de língua materna nas escolas indígenas de suas comunidades, e, mais adiante, foi corroborada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, na qual reafirma a educação intercultural e bilíngüe e mais uma vez ratificada pelo RCNEI/ 1998, que propõe a regulamentação jurídica das escolas indígenas para que se readaptem as especificidades para uma educação de qualidade e diferenciada, com as adequações particularidades de cada povo, todavia, estas leis possibilitam aos indígenas o respeito às diferenças e o direito de exigir a prática da legitimidade dos direitos adquiridos neste longo processo histórico de lutas e renúncias.

Segundo Albuquerque (2011, p. 66) "a educação escolar indígena entre os Apinayé foi introduzida na década de 1960, nas aldeias São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL no então Estado de Goiás". Nota-se que neste período conforme afirma Leitão (1997, p.59) *apud* Albuquerque (2011, p.65) "até aquele momento, a educação escolar indígena brasileira baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas na língua portuguesa".

Durante muitos anos, os professores indígenas Apinayé alfabetizavam as crianças com as cartilhas que foram produzidas por membros do Summer Institute of Linguistic- SIL. Com o passar do tempo, estes materiais foram desaparecendo das bibliotecas das escolas, já se passaram mais de 50 anos desde os primeiros exemplares destas cartilhas, além disto, o manuseio e rotatividade desencadearam para a extinção de muitos exemplares.

O material didático produzido pelo SIL, apresenta uma linguagem artificial e fragmentada, visto que este material não foi produzido pelos próprios indígenas. O material didático, que não é construído na língua da criança indígena, não reflete a verdadeira cultura e língua materna da sociedade Apinayé, pois não considera os aspectos sociolingüísticos desse grupo. (ALBUQUERQUE 2011, p 43).

Nestes últimos anos do século XXI, o Laboratório de Línguas Indígenas – LALI/UFT, em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e professores indígenas, sob a coordenação do Lingüista e pesquisador Francisco Edviges Albuquerque, desenvolveram projetos de Apoio pedagógico à Educação Escolar Indígena Apinayé que culminaram na produção e publicação de materiais didáticos que são utilizados como ferramentas na prática pedagógica diferenciada.

5 A IDENTIDADE DO POVO APINAYÉ

A modernidade global perpassa todas as fronteiras do ponto de vista geográfico e chega até as aldeias do povo Apinayé, nas aldeias Mariazinha e São José. O consumismo provoca um forte impacto na realidade dos indígenas destas aldeias, no qual muitos deles caminham em direção ao pós-modernismo. Alguns estudiosos sugerem que a globalização é um fator crucial para desfragmentação da identidade cultural, podendo aniquilar com a própria identidade nacional.

Nos dias de hoje, diversos indígenas já possuem celular, aparelho de TV ou rádio, notebook, antena parabólica e outros tipos de aparelhos afins. Um número pequeno de professores já faz o uso de aplicativos das redes sociais, até mesmo porque dentro da própria escola consegue acesso a internet. Alguns alunos chegam a levar celular para a escola e na hora do intervalo das aulas, mostram as imagens e vídeos para os demais, além disso, o repertório de músicas que os alunos indígenas ouvem é bem variado. Tudo isso, evidencia o avanço do sistema de comunicação global dentro das aldeias indígenas do povo Apinayé.

“Os fluxos culturais, entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como consumidores para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços “públicos” para as mesmas mensagens e

imagens [...] À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural". (HALL, 2014, p. 42).

Neste aspecto, os professores indígenas têm consciência da repercussão que estes costumes modernos trazem para suas aldeias, uma ruptura na cultura do seu povo. Nos últimos anos, os Apinayé, assim como os demais povos, tm perdido um número significativo da população idosa, deste modo, o falecimento de muitos anciãos nas aldeias tem ocasionado um impacto ensurdecador na vida daqueles que continuam ali. :

Com a chegada de novos conhecimentos, a cultura do forró, o contato com a cultura do não- indígena se torna mais atrativa. As crianças já começam a cantar em português, começam a enfraquecer a cultura indígena. Sempre falo em todas as reuniões, dou conselho de que nós temos que valorizar nossa cultura, pela língua, costumes, dança. Sem estes aspectos culturais não temos praticamente nossa identidade. (PROFESSOR 1, ESCOLA MÂTYK, SÃO JOSÉ).

Ainda de acordo com Hall (2013, p. 15) o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento de fronteiras que definem quem nós somos servindo de fundamento para identidade. Em se tratando de povos indígenas, um dos traços que os identifica como indígena é a pintura corporal, no que se refere aos indígenas destas aldeias, tanto os alunos como os professores e demais servidores das escolas se pintam com frequência, principalmente as meninas, uma das formas de afirmar sua identidade.

6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PROPOSTA PARA AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE.

O processo de educação indígena a priori, se inicia no seio familiar, na interação com os pais, avós irmãos e demais membros da família, sejam por uso da comunicação oral ou visual, por meio da arte, da fala, rituais e demais costumes. “ É nessa relação familiar que as crianças vão adquirindo conhecimento, seja ele sobre os costumes, as responsabilidades domésticas, o trabalho na roça, a divisão de tarefas, [...] todo esse conhecimento é repassado oralmente na língua materna” Almeida, Albuquerque (2012, p. 74).

As crianças ao chegarem à sala de aula, entram em contato com outra realidade, pois as cercas, as matas, os riachos, o pátio não fazem mais parte do seu limite geográfico. Daí por diante, as paredes de tijolos, geralmente, pintadas de tinta branca, onde todos ficam sentados frente ao quadro negro e um (a) professor (a) indígena ou não indígena, serão as suas referências para aquele momento.

Vejamos a fala de um professor:

Precisamos manter, fortalecer a cultura Apinayé. Acho ruim perder esta identidade, por isso estamos trabalhando nossa língua, esta identidade é uma forma para não acabar nosso povo. Temos que revitalizar as culturas quase perdidas. O conto indígena sempre se apresenta na escola para fortalecer, incentivar a eles, ensinando a pensar a ser como são. Eu já pensei em ser assim, mas, não deixarei de ser indígena. Posso ter carro, celular, mas, serei indígena. Sempre digo aos alunos: a escola é nossa, quero que vocês continuem, terminem a faculdade e assumam o papel na escola. (PROFESSOR 2, ESCOLA TEKATOR, MARIAZINHA).

A educação escolar indígena tem respaldo legal e fundamentação da prática pedagógica na Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9.394/96, na qual estabelece os objetivos da educação escolar para os indígenas, tais como: o fortalecimento das práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade; manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas escolas indígenas; desenvolver currículos e programas específicos neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e por último elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Somos indígenas do Brasil, me vejo da mesma forma quando olho no espelho, não me acho diferente do outro. Me vejo como índio, branco pensa que todo índio é igual mas, na verdade não é. O krahô, tem o corte de cabelo dos homens diferente, a mulher Karajá não canta e não dança, já no Apinayé, a mulher dança e canta.(PROFESSOR 2, ESCOLA TEKATOR, MARIAZINHA).

Nos dias atuais, as políticas públicas voltadas para os indígenas no Brasil, têm ocasionado o crescimento do número de processos abertos na Defensoria pública junto ao Ministério Público, para que o nome do seu povo seja acrescentado no documento de identidade. Alguns professores relatam que já foram barrados e não identificados como indígenas em outros Estados, pelo simples fato de não possuírem o sobrenome Apinayé em seus documentos.

Sinto incomodado por não ter o nome do meu povo no meu registro, me sinto mal. Fui barrado numa portaria em Goiânia, o guarda disse que não era índio, tive que chamar outros companheiros para nos comunicar e provar que eu era índio. Todos os meus filhos já possuem o nome do povo de origem, já pensando no futuro deles na Universidade. (PROFESSOR 1, ESCOLA MATYK, SÃO JOSÉ).

A escola tem contribuído significativamente para a afirmação da identidade do indígena como tal. É extremamente importante que a escola mantenha resistência quanto aos costumes da sociedade majoritária e adiante ao resgate dos processos culturais do povo Apinayé.

Eu faço aula diferenciada, aula na mata para conhecer as plantas nativas. Levo os alunos até os anciãos para contar história, vão até a mata tirar folha de babaçu para fazer artesanato. Eles estão aprendendo as pinturas, eles tavam perdendo a cultura. Mas agora os mais velhos estão cantando no pátio, muitos estão tendo este conhecimento. As crianças do kupen aprendem rápido e as crianças indígenas tem muita dificuldade de aprender a escrita e leitura da segunda língua. (PROFESSORA 3, ESCOLA TEKATOR, MARIAZINHA).

Toda esta globalização permite ao indígena a prospecção de uma nova identidade, pois, por meio de tantas lutas e conquistas já se perdeu a identidade pura e vivencia-se um momento para recuperação daquilo foi perdido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram expostos pensamentos acerca das práticas utilizadas na sala de aula por professores indígenas Apinayé para a afirmação da identidade do seu povo.

Com base no que foi apresentado sobre as perspectivas de identidade, nota-se o empenho dos professores em fomentar o trabalho desenvolvido na Educação Escolar Indígena das escolas estaduais Mătyk e Tekator, nas aldeias Mariazinha e São José.

Os professores da Educação escolar indígena têm buscado afirmar a identidade do povo Apinayé por meio da oralidade e escrita, na busca da valorização do patrimônio histórico e cultural, através da língua, do artesanato, mitos, rituais, danças, pinturas e demais costumes deste povo. No entanto, sabemos que muitas políticas públicas voltadas para uma educação diferenciada, na qual muitas já estão sancionadas, precisam entrar

em vigor para que realmente esta Educação escolar indígena diferenciada aconteça na prática. Os relatos dos professores entrevistados demonstram a insatisfação e o descaso do poder público quanto às reais necessidades deste povo.

Em meio a tantas dificuldades, a equipe escolar vem lutando por uma formação digna dos sujeitos envolvidos, em busca de resgatar a identidade e o enriquecimento da diversidade cultural deste povo. Ao verificar os avanços adquiridos nos últimos anos, os indígenas têm buscado reverter às evidências que mostram que o índio não quer ser mais índio, isto, amplia as possibilidades de reconstrução daquilo que foi desconstruído pelos colonizadores.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBUQUERQUE, F.E.; ALMEIDA, S.A. (Org). *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: América, 2012.

ALBUQUERQUE, F.E (Org). *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural*. Goiânia: América, 2011.

ALMEIDA, S. A. *A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico*. Goiânia: América, 2012.

BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DA MATTA, R. *Um mundo dividido: A estrutura social dos Índios Apinayé*. Petrópolis: Vozes, 1976.

FARIA, E; SOUZA, V. L. T. *Sobre o conceito de Identidade: Apropriações em estudos sobre formação de professores*. Disponível em: www.scielo.br. Acesso: 15.06.2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

_____. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

HÉDIO, S. J; BENTO, M. A.S. *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: CEERT, 2011.

GEERTZ, C. *O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem*. In: GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 25-39.

MACHADO, H. V. *A Identidade e o Contexto Organizacional: Perspectivas de Análises*. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rac/v7nspe/v7nespa04.pdf. Acesso em: 22.06.2016

MAHER, T. J. M. *Políticas lingüísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf. Acesso: 15.06.2016.

ORTIZ.R. *Cultura brasileira e identidade*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LÍNGUA E ESPAÇO GEOGRÁFICO: UMA ANÁLISE SOBRE A CORRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E TERRITÓRIO KRAHÔ

Alisson Almeida dos Santos (UFT)¹

Orientador: Francisco Edviges Albuquerque (UFT)²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar e descrever a relação entre língua e espaço no contexto do povo indígena Krahô, especialmente, dos Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno. A língua Indígena Krahô é falada por aproximadamente 3.118 pessoas, distribuídos em 29 aldeias, situadas entre os municípios de Goiatins e Itacajá do estado do Tocantins, conforme dados do DSEI/Tocantins (2016). De acordo com Rodrigues (1986), a língua Krahô pertence à família linguística Jê do Tronco Macro-Jê. A pesquisa tem caráter etnográfico, exploratório-descritivo e qualitativo, de observação participante. Assim, os procedimentos metodológicos pelos quais buscou-se alcançar os objetivos caracterizaram-se, respectivamente: pela pesquisa bibliográfica dos trabalhos de campo na Aldeia Manoel Alves Pequeno e observações *in locu*. Teoricamente, o trabalho se respalda em Albuquerque (2013), Albuquerque & Santos (2014), Couto (2007), Pinheiro (2012), entre outros. O povo Krahô habita a Terra Indígena Kraolândia, que está localizada a nordeste do Estado do Tocantins, nos municípios de Goiatins e Itacajá, entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Território; Povo Krahô

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze and describe the relationship between language and space in the context of the Krahô indigenous people, especially the Krahô of the Aldeia Manoel Alves Pequeno. The Krahô Indigenous language is spoken by approximately 3,188 people, distributed in 29 villages, located between Goiatins and Itacajá municipalities in the state of Tocantins, according to data from DSEI / Tocantins (2016). According to Rodrigues (1986), the Krahô language belongs to the linguistic family Jê do Trunk Macro-Jê. The research is ethnographic, exploratory-descriptive and qualitative, of participant observation. Thus, the methodological procedures by which the objectives were sought were characterized, respectively: by the bibliographical research of the field works in Aldeia Manoel Alves Pequeno and *in locu*. Theoretically, the work is supported in Albuquerque (2013), Albuquerque & Santos (2014), Couto (2007), Pinheiro (2012), among others. The Krahô people inhabit the Kraolândia Indigenous Land, located northeast of the State of Tocantins, in the municipalities of Goiatins and Itacajá, between the rivers Manoel Alves Grande and Manoel Alves Pequeno.

¹Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. Membro do LALI/UFT – Laboratório de Línguas Indígenas e do NEPPI/UFT – Núcleo de Estudo e Pesquisas com Povos Indígenas. E-mail: geo_alissonsantos@mail.uft.edu.br

²Professor Associado I da UFT - Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. Coordenador do LALI/UFT – Laboratório de Línguas Indígenas e do NEPPI/UFT – Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas. E-mail: fedviges@uol.com.br

KEYWORDS: Language; Territory; Krahô people

1. Considerações iniciais

O presente trabalho tem o objetivo de fazer uma breve análise sobre a correlação entre língua e espaço geográfico no contexto do povo indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, para fins de entendermos em quais níveis a língua e o território desse povo se relacionam entre si. E, de certa forma, retomar alguns pontos da discussão desenvolvida por Santos & Albuquerque (2014).

O estudo parte das pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Línguas Indígenas, o qual está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas (NEPPI) da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Universitário de Araguaína. Além disso, ele decorre das experiências acadêmicas tidas desde 2014 junto ao povo Krahô da Aldeia Manoel Alves. A pesquisa discorre principalmente sobre dois conceitos: o de língua e o de território. Pois, ambos são componentes igualmente vitais à vida e reprodução cultural dos Krahô.

2. Os Krahô: alguns aspectos históricos e culturais

O povo Krahô vive na Terra Indígena Kraolândia, que está localizada a nordeste do Estado do Tocantins, entre os municípios de Goiatins e Itacajá e os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do rio Tocantins. Eles chamam a si mesmos de Mehĩ e aos não-indígenas de Cupẽ. Conforme Rodrigues (1986), a língua Krahô pertence ao Tronco Linguístico Macro-Jê e à família Jê, a qual é falada por aproximadamente 3.265³ indígenas, que estão distribuídos em 29 aldeias.

O contato entre o povo Krahô e a sociedade envolvente vem desde a primeira metade do século XIX. Os Mehĩ foram encontrados, “pelos civilizados” no estado do Maranhão, habitando no baixo rio Balsas. O conflito entre os Krahô e os criadores de gado, que avançavam do Piauí para os sul do Maranhão, ocasionou um deslocamento compulsório de suas aldeias do Maranhão para o estado de Goiás (atual Tocantins). (MELATTI, 2012, p. 8).

³De acordo como o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO, 2016).

O povo tem sua economia baseada principalmente na agricultura rudimentar de baixo impacto ambiental, embora existam outras atividades, como a coleta e pesca. Docerrado, eles tiram aquilo o que necessário para sua sobrevivência e reprodução biológica, social e cultural. De acordo com Albuquerque (2013), essas “atividades estão profundamente associadas ao conhecimento que os Krahô possuem sobre a natureza, seus ciclos e potencialidades [...]” (p. 148).

As aldeias se dão em formato de círculo, com um pátio também circular ao centro, local onde os Krahô daquela determinada aldeia reúnem-se para tomada de decisões, e suas casas têm como principal matéria prima a palha proveniente da piaçava, palmeira típica da região onde o povo vive. Segundo Melatti (1978, p.54), “suas práticas sociais e culturais são orientadas pela unidade familiar, ou seja, pelas relações de parentesco”.

Na terra preparada através do roçado e da coivara, os Krahô cultivam principalmente: mandioca, milho, feijão, abóbora, batata doce, gergelim e arroz. Tudo isso, e outras mais, compõem a base alimentar do povo. A mandioca, por exemplo, é o principal ingrediente para o preparo do Papparuto, o mais importante e tradicional prato da cultura Krahô. O Papparuto é preparado usando mandioca ralada e pedaços de carne, envolvidas em folhas de bananeira.

3. Aportes teóricos e conceituais

Como foi exposto acima, o presente trabalho visa estabelecer uma análise sobre a correlação entre língua e território do povo indígena Krahô, tendo como pressupostos teóricos e metodológicos as abordagens que Couto (2007;2007;2009) faz sobre a Ecolinguística, mas numa perspectiva geográfica. Primeiramente, se faz pertinente aprofundarmos conceitual e teoricamente em duas categorias, especialmente: a de língua (**L**) e a de território (**T**). A primeira é objeto de estudo dos diferentes ramos da Linguística. Já a segunda, se constitui como uma categoria de análise Geográfica.

A rigor, a língua é um meio abstrato pelo qual os homens se comunicam e interagem, no campo das ideias, uns com os outros, e, assim, repassam de geração para

geração seus saberes, costumes, crenças, valores sociais, hábitos e técnicas de trabalho, entre outros aspectos culturais que são característicos de cada sociedade, povo ou grupo. Uma das definições de língua é a de instrumento de comunicação.

Mendes (2012, p. 672) atribui três diferentes significados à língua, que podem variar em sentidos de acordo com cada sociedade: a) língua como reflexo do pensamento / língua como dispositivo mental, de caráter inato; b) língua como instrumento de comunicação ou conjunto de signos que tem como objetivo a comunicação; c) língua como lugar de interação e como atividade situada socioculturalmente.

Ainda de acordo com Mendes, as décadas de 60/70 trouxeram importantes para os estudos sobre língua, pois as abordagens ganharam novas perspectivas a partir das funções da linguagem, da semiótica, além da grande influência das teorias da comunicação e da mídia que, em conjunto, contribuíram para a visão de língua como;

[...] instrumento social de comunicação ou como conjunto de signos que tem como função estabelecer a comunicação. Estavam, desse modo, assegurados à língua o seu caráter social, o seu valor como código/instrumento/conjunto de signos e a sua função de, fundamentalmente, transmitir informações, comunicar intenções de falantes, nesse contexto, apenas codificadores. **Assim, temos a** [...] língua como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente (MENDES, 2012, p. 670-671, **alterado do original**)

Uma língua pode se diferenciar de outra não somente em termos gramaticais, fonéticos, fonológicos, etc., mas também no que ela representa cultural e politicamente para quem a usa. Da mesma forma, geograficamente falando, o lugar de onde a língua é falada se constitui como um fator determinante para sua formação. Temos esse lugar como sinônimo de base, *habitat*/nicho, biótopo e, conceito ao qual nos reportaremos, como território.

Na geografia, o conceito de território se apresenta como uma de suas categorias de análise – e conceito-chave do pensamento geográfico –, assim como o de espaço, paisagem, região e lugar. Todavia, pode-se afirmar que o uso da expressão e do termo

território nas ciências naturais é relativamente antigo, tanto quanto nas sociais. Mas, sob tal respectiva, ele é a área de influência e domínio de uma determinada espécie animal em detrimento de outros animais da mesma espécie ou não.

Segundo Fernandes (2009), o conceito de território tem suas raízes nas obras Antropogeografia (1882) e Geografia Política (1897) do geógrafo alemão Friederich Ratzel, inspiradas no determinismo geográfico, no romantismo alemão e no imperialismo do final do século XIX. Essa definição conduz à construção de uma consciência nacionalista, de um dever cívico para com o Estado-Nação e orienta a exigência de um “espaço vital”, espaço necessário para o desenvolvimento e o progresso de uma nação.

A palavra território normalmente evoca o “território nacional” e faz pensar no Estado – gestor por excelência do território nacional –, em grandes espaços, em sentimentos patrióticos (ou mesmo chauvinistas), em governo, em dominação, em “defesa do território pátrio”, em guerras... [...] (SOUZA, 2001, p. 81)

Entretanto, essa é uma definição pouco aprofundada e um tanto quanto reducionista, que empobrece e limita o arsenal polissêmico do conceito, mas que é a mais usada pelo senso comum e, em certa medida, aceita por alguns ramos científicos. Assim sendo, o conceito de território “não precisa e nem deve ser reduzido a essa escala ou à associação com a figura do Estado. [...]”. (SOUZA, 2001, p.81).

Novas definições sobre o conceito de território germinaram e foram influenciadas pela nova dinâmica social, econômica e cultural imposta basicamente na segunda metade do século XX, “especialmente, devido às transformações que ocorreram na sociedade em função das novas formas de organização sócioespacial que delimitam, agenciam, controlam pessoas, informações, fluxos, fenômenos e ideias” (PLEIN et al., 2009, p.47).

Souza (2001) advoga que há a existência de múltiplos territórios dentro do território do Estado-Nação. Além de uma abordagem política, o autor trabalha os aspectos culturais dos múltiplos territórios (prostitutas, homossexuais, gangues, mendigos, narcotráfico etc.) que podem apresentar uma existência temporária ou permanente no tempo e no espaço. Podemos afirmar, pois, que a existência e a construção (e desconstrução) de territórios podem acontecer nas diferentes escalas e níveis.

O que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o poder – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam “contemplados” ao se lidar com o conceito [...] (SOUZA, 2001, p. 59-60).

O território, nesse sentido, pode ser definido como algo produzido pelos atores sociais a partir de relações de poder, materiais ou não. Nessa concepção, “o território nasce então das estratégias de controle necessárias à vida social [...]”, diz Claval (1999, p. 8).

Conforme Milton Santos (2007, et al, p.13), o território deve ser compreendido como território usado, porque ele [...] é o lugar em que desemboca todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência. Ele ainda coloca que [...] o território é o fundamento do trabalho; lugar de residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. [...] (idem p.14)

A noção de “fundamento do trabalho” respalda e dá significado a ideia de “território usado”, pois imprime um caráter histórico-dialético ao território, sugerindo que o trabalho (ação), nesse caso a apropriação concreta e/ou abstratamente do espaço, é aquilo o faz ser o que é. Desse modo,

O território é apropriado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se num campo de poder, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras, [...]” (SAQUET, 2007, p.58)

Diante disso, todo e qualquer território é, necessariamente, funcional e simbólico. A primeira dimensão, a funcional, diz respeito às atividades materiais de sobrevivência, o uso do território através do trabalho, o usufruto dos recursos naturais. Já a segunda, a simbólico, os atores produzem significados, identidades e raízes com o território.

O território envolve sempre, ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólico-cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais como forma de ‘controle simbólico’ sobre o espaço onde vivem (sendo, portanto, uma forma de apropriação) e uma dimensão mais

concreta, de caráter político disciplinar: o domínio do espaço pela definição de limites ou fronteiras visando à disciplinarização dos indivíduos e o uso/controlado dos recursos aí presentes (HAESBAERT, 1997, p. 42).

Apesar dos diferentes enfoques conceituais em estudos e reflexões em torno dessa categoria de análise geográfica, a definição de território está estritamente ligada aos termos: relações de poder, de apropriação, de dominação. O termo mais apropriado para pesarmos e entendermos essas relações que objetivam o território é o de territorialidade, em escala local, regional e global. Assim definido por Little (2002, p.3) como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu ‘território’”.

Finalmente, cada língua é um instrumento de ação social, ou seja, de poder e territorialidade, e, nesse sentido, ela ocupa um lugar especial no campo d. Portanto, a língua mediatiza as relações políticas, econômicas, sociais e/ou culturais num dado lugar e por uma duração específica. Em outras palavras, Raffestin, (1993, p. 100) diz que “toda mediação lingüística é subentendida por uma relação extralingüística na qual circula o poder consubstancial a toda relação. ”.

4. Correlação: Língua e Território Krahô

De acordo com Couto (2007), a língua (L) se forma a partir da interação entre dois agentes, de um sob o outro: o povo (P) e o território (T). Ou seja, na medida com que o povo se apropria do espaço geográfico e interagem entre si, cria-se raízes, identidades, cultura e língua. O autor parte do pressuposto de que o território é a base para a formação da língua.

Portanto, “[...] sem as bases físicas do território (T), não há povo (P) e, sem os membros de P convivendo, não há língua (L). Conclusão: tudo começa das bases físicas.[...]” (COUTO, 2007, p. 21). Em outras palavras, para que haja L, é, preponderantemente, necessário haver P convivendo uns com os outros que, essa

convivência por sua vez, só se faz em um determinado T. Então, a língua (L) depende povo (P) que, por sua vez, depende do território (T).

A língua é, sem dúvida alguma, uma das mais importantes ferramentas natural à cultura humana, sem a qual seria impossível a comunicação ao nível intelectual e complexo que percebemos nas sociedades. Na sociedade Krahô, é a partir da qual que há a transmissão de conhecimento de geração para geração – dos mais velhos para os mais novos. Nesse sentido, Raffestin (1993) fala que,

A língua é, sem nenhuma dúvida, um dos mais poderosos meios de identidade de que dispõe uma população. Por essa razão ela ocupa um lugar tão fundamental na cultura e é, por si mesma, um recurso que pode dar origem a múltiplos conflitos. Contudo, é conveniente recolocá-la no contexto das relações de poder para melhor compreender sua significação. (RAFFESTIN, 1993, p. 97)

O território, por sua vez, constitui-se como lugar delimitado por fronteiras físicas e simbólicas, onde se projetou a ação humana. Para os Krahô, o território é condição para sua sobrevivência e reprodução social e cultural, lugar que representa sua identidade enquanto povo.

Assim sendo, podemos classificar a língua Krahô como um referencial, que está ligada às tradições culturais e orais, cujo papel é assegurar a continuidade dos valores por uma referência sistemática as obras do passado, e como língua mítica, funcionando como último recurso, magia verbal com a qual se compreende a incompreensibilidade como prova irrefutável do sagrado.

5. Para não concluir

Buscamos levantar alguns elementos que pudessem subsidiar estudos sobre o povo indígena Krahô e a relação entre sua língua e seu território. A língua Krahô está restritamente ligada ao território do povo, e, sobretudo ao processo de reprodução de sua cultura. Se pensarmos que na ausência de uma base física não há língua, tampouco sua reprodução, o território se destaca enquanto tal.

Buscar entender a língua Krahô desconsiderando o seu território, do qual ela deriva, reduz suas possibilidades de abordagem. O povo Krahô, seguramente, possui a língua preservada devido à manutenção de seu lugar de uso e funções nos seus diversos domínios sociais, além do respeito à natureza.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. 134 – 158. In: **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**/ SILVA, Norma Lúcia. (org.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

_____. (Org.) **Geografia Krahô**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2014. 108 p.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007. 462 p.

_____. ECOLINGÜÍSTICA. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 10 (1), 2009. p. 125 – 149. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7381/1/ARTIGO_Ecolinguistica.pdf

9. _____. ECOLOGIA DAS RELAÇÕES ESPACIAIS: AS PREPOSIÇÕES DO CRIOULO GUINEENSE. In: **PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**. v. 17 (2007). p. 80-111. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2035>.

MELATTI, Júlio César. **Ritos de uma tribo Timbira**, Ensaios, 53, São Paulo: Editora Ática, 1978.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo; Ed. Expressão Popular, 1ª Ed. 2007.

SANTOS, Alisson A. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Ecolinguística: uma perspectiva entre Educação Escolar Krahô e Meio Ambiente. In: **anais do Congresso Abralin em Cena no Estado do Tocantins: Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico**. Araguaína/TO, 2014. p. 957- 967

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Artyon Dall'Ígna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das Línguas Indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PINHEIRO, Luciana Santos. CORRELAÇÕES ENTRE LÍNGUA E ESPAÇO: CONFIGURAÇÕES LINGÜÍSTICAS E EXTRALINGÜÍSTICAS. In: **Web-Revista**



SOCIODIALETO: Bach.,Linc., Mestrado – Letras – UEMS/Campo Grande, v. 2, nº 2, set. 2012.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO *HONESTUM* ESTÓICO PARA A FORMAÇÃO DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO DO POVO KRAHÔ

Danielle Mastelari Levorato (UFT)¹
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)²

RESUMO: Neste artigo fazemos uma reflexão sobre a importância do diálogo interativo entre o cacique e a comunidade da aldeia Manoel Alves Pequeno do Povo Krahô, para a sua formação, especialmente, no que tange o princípio *honestum* dos estoicos, que é alicerçado pelas virtudes da sabedoria, justiça, moderação e magnanimidade. Partindo dessa premissa, foi realizada, durante visita técnica a aldeia, entre os dias 16 e 21 de agosto de 2016, que buscamos as bases da etnografia e de entrevista orientada como ferramenta metodológica para levantarmos informações sobre como se deu a formação da aldeia Manoel Alves Pequeno. Para isso, nosso trabalho se caracteriza por ser de cunho qualitativo. Durante a entrevista orientada, percebemos que para a formação da aldeia a seriedade do cacique da época foi fundamental, especialmente, quanto aos recursos financeiros que a ele eram destinados e que eram conduzidos integralmente até a comunidade para que juntos decidissem de que forma seriam utilizados. O cacique tinha a exata noção de como promover a justiça, e os limites de sua liberdade e poder, agindo eticamente e conforme a moral dos deveres a qual prevê que o homem é um ser útil integrado a natureza. A observação etnográfica se deu de modo constante durante o período em que estivemos em campo, que também nos proporcionou uma observação da utilização do *honestum* em diversas situações, já que a comunidade vive de forma cooperada e integrada. Posteriormente buscamos uma fundamentação teórica por meio da revisão bibliográfica sobre o princípio da honestidade ligado ao direito natural e o estoicismo.

PALAVRAS CHAVE: Diálogo interativo; Princípio *honestum* dos estoicos; Pesquisa etnográfica.

ABSTRACT: In this article we make a reflection on the importance of the interactive dialogue between the cacique and the village community Manoel Alves Pequeno do Povo Kraho, for their formation, especially regarding the *honestum* principle of the Stoics, which is based on the virtues of wisdom, Justice, moderation, and magnanimity. Based on this premise, a technical visit to the village was held between August 16 and 21, 2016, in which we sought the basis of ethnography and interview oriented as a methodological tool to gather information about how the formation of Manoel Alves Pequeno. For this, our work is characterized by being qualitative. During the guided interview, we realized that for the

¹ Professora da Universidade Federal do Tocantins, Pesquisadora do Laboratório de Língua Indígenas – LALI e do Núcleo de Desenvolvimento de Práticas Sociais – NUDEPS. E-mail: daniellemastelari@hotmail.com.

² Professor da Universidade Federal do Tocantins, Pesquisador do Laboratório de Línguas Indígenas. fedviges@uol.com.br

formation of the village the seriousness of the cacique of the time was fundamental, especially, as to the financial resources that were destined to him and that were conducted integrally until the community so that together they decided in which form they would be used. The cacique had the exact notion of how to promote justice, and the limits of his freedom and power, acting ethically and according to the morality of duties which predicts that man is a useful being integrated into nature. Ethnographic observation occurred steadily during the period when we were in the field, which also gave us an observation of the use of honestum in various situations, since the community lives in a cooperative and integrated way. Subsequently we seek a theoretical foundation through the literature review on the principle of honesty linked to natural law and stoicism.

KEYWORDS: Interactive dialogue; The honest principle of the Stoics; Ethnographic research.

1. Introdução

O presente artigo surgiu durante a visita técnica realizada pela equipe do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins a aldeia Manoel Alves Pequeno do Povo Krahô, no Estado do Tocantins, entre os dias 16 e 21 de agosto de 2016, oportunidade em que assistimos aos Jogos Indígenas Krahô e ao lançamento dos livros produzidos pelo Programa do Observatório da CAPES/UFT/OBEDUC.

Seu objetivo geral é refletir sobre a importância do diálogo interativo entre o cacique e a comunidade e dos princípios morais que colaboraram para com a formação da aldeia Manoel Alves Pequeno e o desenvolvimento da comunidade.

A pesquisa utilizou a etnografia, com o uso da observação participante e auxílio de entrevista orientada como ferramenta metodológica para levantarmos informações sobre como se deu a formação da aldeia Manoel Alves Pequeno. Posteriormente, buscou-se uma base teórica por meio da revisão bibliográfica.

Justifica-se no fato de que a aldeia possui cerca de 300 indígenas e encontra-se em constante crescimento, com alto nível de organização, todos vivendo de forma cooperada e integrada, sendo necessária a manutenção dessa condição para a garantia da paz social e a continuidade do desenvolvimento da comunidade.

2. A formação da aldeia Manoel Alves Pequeno do povo Krahô

O Povo Krahô, está localizado a nordeste do Estado do Tocantins, numa área com uma extensão de 3.200Km², a área é conhecida como Kraholândia, entre os municípios de Itacajá e Goiatins.

A população atual é de 3.175 indígenas, distribuídos por 29 aldeias, segundo dados do DSEI 2016. São originários dos Timbiras. A língua falante é o Krahô, da Família Jê, Tronco Linguístico Macro Jê (RODRIGUES, 1986).

A aldeia Manoel Alves Pequeno foi fundada entre os anos de 1.982 para 1.983, atualmente conta com 325 indígenas, sendo 152 homens e 173 mulheres, com um total de 67 famílias vivendo em 44 casas. Desde a fundação da comunidade até o momento somente 4 caciques estiveram a frente dos trabalhos.

Ao conversarmos com os mais velhos, foi constatado que o diálogo interativo entre o cacique e a comunidade interna foi fundamental para estabelecer laços de confiança entre as partes, quando a aldeia Manoel Alves Pequeno foi fundada. No mesmo sentido, foram identificados alguns princípios morais, que ajudaram a fortalecer esses laços de confiança, havendo, portanto, nexos entre o diálogo e a conduta moral do homem, no caso, do cacique.

O cacique tinha a exata noção de como promover a justiça, e os limites de sua liberdade e poder, agindo eticamente e conforme a moral dos deveres a qual prevê que o homem é um ser útil integrado a natureza (ASSIS, 2002). Sabedor disso, todos os recursos financeiros direcionados a comunidade por meio de sua pessoa, eram levados até a aldeia para que juntos decidissem como seriam aplicados os recursos.

Segundo informação de um dos entrevistados³ era muito importante para a comunidade ver o dinheiro, de forma que ele mostrava o dinheiro em espécie e dizia: “táqui o *ihporé*⁴. O que vamos fazer?”.

Quando perguntado sobre o que fez com a comunidade crescesse ele respondeu:

³ Procuramos manter a identidade dos entrevistados preservadas.

⁴ *Ihporé* palavra em língua Krahô que designa dinheiro.

“o que fez crescê, foi por que eu trazia o *ihporé* e mostrava o *ihporé*. O *poré* era usado do jeito que a comunidade queria, isso fez com que muitos índios ficassem sabendo que o *ihporé* era usado assim, e eles foram vendo que as coisas iam bem e muitos quiseram morar aqui, com o tempo foram mudando para cá.

Da análise da relação estabelecida entre o cacique e a comunidade por meio do diálogo interativo, franco e aberto foi possível perceber que o princípio do homem *honestum* dos estoicos esta presente entre os membros da comunidade. O princípio do homem *honestum*, se relaciona com a moral dos deveres dos homens médios de boa índole.

3. O estoicismo e o princípio do homem *honestum*

O Estoicismo foi uma doutrina filosófica que se fundamentou nas noções de liberdade, justiça, poder, direito natural e outros temas na Grécia, durou cinco séculos, durante o período denominado de helenismo, com início no século III a.C e, encerrando-se no século II d.C.

Foi dividido em três grandes períodos, sendo que ao primeiro, denominado Estoicismo Antigo, estão ligados os nomes de Zenão de Cício (336-264 a.C.), Cleanto (331-232 a.C.) e Crispo (280-210 a.C.), já ao Estoicismo Médio encontramos Panécio (185-112 a.C.) e Possidônio (135-51 a.C.); por fim, no Estoicismo da Época Imperial encontramos Sêneca (4-64 d.C.), Epicteto (50-130 d.C.) e Marco Aurélio (121-180 d.C), conforme explica Assis (2002).

O período helenístico representa uma fase de decadência da especulação filosófica. Nessa fase, o vigor e a independência da inteligência ateniense decaíram (...). A independência ateniense, no que se refere a governo e pensamento, estava destruída de maneira irrevogável, quando Felipe da Macedônia derrotou os atenienses em Queroneia e, o espírito oriental de apatia e resignação encontrou um solo pronto na Grécia decadente e abatida. (...) a introdução da filosofia estoica em Atenas, pelo mercador fenício Zenão, foi apenas uma das inúmeras infiltrações orientais. (...) Os filósofos abandonaram o grande esforço especulativo de Platão e Aristóteles e a esperança de transformar a cidade, arquitetam, em consequência, uma doutrina de apatia e resignação, que propõe aos homens, privados de liberdade política, um refúgio na vida interior. (DURANT, 1996, 109).

Para o estoicismo, o sábio é aquele que considera o *kosmos* como uma totalidade das coisas num universo necessariamente ordenado e, como cidadão do mundo, sabe que a lei universal que rege a natureza deve também reger as cidades. Disso resulta que a noção de liberdade individual ou liberdade ética liga-se à noção de liberdade política.

O sistema estoico concebe uma visão de mundo onde todas as coisas estão interconectadas e interdependentes, algo parecido com o que modernamente se denomina de teoria *gaia* ou bem próximo das concepções ecológicas dos modernos. As três partes da filosofia (a lógica, a física e a ética) correspondem à totalidade do saber e formam um todo integrado. Desse modo, a filosofia estoica permite estabelecer e estabelece relações inexoráveis, como por exemplo, entre o homem e a natureza, entre a virtude e a ciência, entre a ética e a política, entre o saber e o poder, entre a virtude e a retórica, etc. (ASSIS, 2002, p. 22).

A liberdade política se configura nas relações com a comunidade, com a *polis*. Os homens seguem regras, obedecem às leis, mas não se trata de leis escritas, e sim de uma lei ligada ao direito natural, pois na base das leis positivas há uma lei verdadeira de ordem racional; essa lei corresponde às exigências da natureza e à dignidade natural do homem; não está escrita nos códigos, mas na natureza e na razão humana; tem por autor a razão universal, criadora do universo. É uma lei universal que se estende *erga omnes* no tempo e no espaço.

A lei que deve reger a comunidade é a lei natural que emana da razão universal.

Para os etóicos, o

homem bom obedece à lei das *civitas* quando esta reflete a lei natural; quando ele enxerga nas leis da *civitas* as condutas tidas como úteis, convenientes e desejáveis que estão em conformidade com o *honestum*, por isso queridas pela razão universal. (ASSIS, 2002, p. 37).

Nesta filosofia, ao direito natural se agrega o *honestum* e ligadas ao *honestum* destacam-se quatro virtudes cardeais: a sabedoria, a justiça, a moderação e a magnanimidade.

O honesto, como dito, corresponde às quatro virtudes fundamentais: a sabedoria, a justiça, a magnanimidade (coragem) e a moderação. A sabedoria é o honesto que se liga ao conhecimento. A justiça é o honesto sobre a distribuição dos bens, que se liga à benevolência e à liberdade. A coragem é o honesto que incide sobre aquilo que se deve suportar ou sobre os obstáculos, à qual se liga a firmeza e constância. A moderação é o honesto que incide sobre a escolha das coisas, o conhecimento (prudência) da oportunidade dos momentos certos para agir, à qual se liga a ordem e a conveniência. Essas virtudes estão entrelaçadas entre si, de

modo que ao falar de uma, ato contínuo fala-se das demais (ASSIS, 2002, p. 380/1).

Desta forma, “o homem honesto é o homem útil e não há nada de útil que não seja honesto” (CÍCERO, 1999, 129), e o cacique da época da formação da aldeia Manoel Alves pequeno, ao agir, apresentando os recursos financeiros para a comunidade, atendia e cumpria com tal princípio, demonstrando que a honestidade pode ser um diferencial moral capaz de garantir o desenvolvimento da comunidade.

4. Metodologia

Ao visitarmos a aldeia Manoel Alves Pequeno do Povo Krahô, entramos para um novo universo, no qual precisamos compreender suas peculiaridades. Para isso a etnografia foi o método escolhido para desenvolver a pesquisa, uma vez que a visita, *in loco*, foi importante para que pudéssemos entender a formação da aldeia e o seu desenvolvimento.

A etnografia é um método descritivo que tem por objetivo o relato da cultura de um povo, incluindo todo o patrimônio cultural material e imaterial. Entende-se etnografia como método de pesquisa originária da antropologia, poderia ser vista como estritamente descritiva. Entretanto, o método de pesquisa concebido hoje propõe resultados interpretativos, de caráter crítico, que lhe confere uma intencionalidade distinta de sua interpretação puramente etimológica. (ALBUQUERQUE; ALMEIDA (SISSI); AOKI, 2012, p.161).

A etnografia, neste trabalho, necessariamente englobou a utilização da observação participante, pois naquela oportunidade passamos a fazer parte integrante de um processo que se consistiu em realizar uma pesquisa, por meio da entrevista orientada.

A observação participante

É no universo científico que a construção sistemática da observação participante se torna cada vez mais evidente, uma vez que essa técnica modifica a ação do pesquisador que, ao integrar o grupo que vivencia a realidade social, propicia interações que contribuam para a mudança de comportamento do grupo observado de forma não intencional 12,13.

A técnica de observação participante caiu no esquecimento por alguns anos, até ser novamente introduzida no meio acadêmico na década de 1990, sendo, a partir de então, considerada um processo pelo qual a

interação da teoria com a prática concorre para a transformação ou implementação do meio pesquisado. (QUEIROZ, 2007, p. 278).

Durante o desenvolvimento dos trabalhos e por meio da observação participante, foram realizados as seguintes etapas:

- a) **Primeira etapa:** após a chegada a aldeia, fomos apresentados às lideranças indígenas e passamos a integrar o ambiente nos aproximando dos mais velhos para conversarmos.
- b) **Segunda etapa:** consistiu na entrevista orientada, em que colhemos informações sobre a formação da aldeia, tais como época de sua fundação, quem era o cacique da época e como era o diálogo entre o cacique e a comunidade. Observa-se que esta entrevista não possui fins quantitativos e sim qualitativos, podendo o entrevistador, direcionar seu objeto de pesquisa por meio do diálogo. A observação participante, ainda nesta etapa, proporcionou a constatação de como a aldeia é organizada, como são distribuídas as tarefas, etc. Neste contexto podemos dizer que

a observação participante é uma fase da pesquisa etnográfica que se caracteriza por permitir ao pesquisador um contato pessoal – face a face – com fenômeno pesquisado, mediante uma descrição detalhada da perspectiva dos sujeitos, o que pressupõe uma estadia “longa” em campo. (ALBUQUERQUE; ALMEIDA (SISSI); AOKI, 2012, p.173).

- c) **Terceira etapa:** consistiu na coleta de material que referendasse o objeto do trabalho, a metodologia utilizada e que fundamentasse teoricamente as questões ligadas aos princípios que alicerçaram a formação da aldeia e o desenvolvimento da comunidade, assim a revisão bibliográfica foi fundamental, o que possibilitou uma melhor compreensão do *modus vivendi* do Povo Krahô.

Assim, a metodologia utilizada no trabalho buscou priorizar

(...) os procedimentos da etnografia e da observação participante por que estas ciências apresentam aspectos que possibilitam investigar o fenômeno dentro do contexto indígena, observando, mas não interferindo diretamente. Não obstante, estes tipos de pesquisas apresentam um forte cunho descritivo, no qual o pesquisador não pretende intervir sobre a situação detectada, mas conhecê-la, tal como ela surge, podendo utilizar vários instrumentos e estratégias metodológicas. Entretanto, tais procedimentos não precisam ser meramente descritivos. Antes, podem ter um alcance analítico profundo, podendo interrogar a situação,

confrontando-a com outras já conhecidas e/ou com as teorias existentes. Pode também contribuir para novas teorias e novas questões para futuras investigações numa realidade específica. (ALBUQUERQUE; ALMEIDA (SISSI); AOKI, 2012, p.158).

A técnica etnografia foi importante para que pudéssemos conhecer o universo indígena e refletirmos sobre como os princípios gregos antigos ainda se fazem presentes nas comunidades indígenas, influenciando a formação e o desenvolvimento das comunidades

d) **Quarta etapa:** consistiu na confecção do presente artigo com a sua apresentação no V Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia – CIELLA, em 11 de novembro de 2016.

5. Conclusões

No decorrer deste trabalho percebemos que os princípios dos estoicos relativos ao direito natural e a moral dos deveres – para a qual o homem é um ser útil integrado a natureza –, especialmente, o princípio do *honestum*, estiveram e estão presentes nas relações do cacique com a comunidade da aldeia em fase de formação e, atualmente, em desenvolvimento.

O cacique tinha a exata noção de como promover a justiça, sabia quais eram os limites de sua liberdade individual e de sua liberdade política, além dos limites do poder que lhe era conferido.

O diálogo do cacique com a comunidade não era só oral. Tratava-se de uma ação, agir conforme o esperado pela comunidade.

Ao levar os recursos financeiros até a comunidade, apresentando-o em espécie, discutindo com a comunidade como aplicá-lo e, aplicar de acordo com os anseios locais, demonstra perfeitamente, a ideia defendida pelo princípio do *honestum* estoico.

Ademais, encontramos nas comunidades indígenas uma perfeita integração com a natureza, em que eles não são proprietários da terra, ao contrário, eles são propriedades da terra. Vivem de forma cooperada, integrada, estão interconectadas e interdependentes da natureza. Respeitam as leis naturais e as leis positivadas pelo Estado só fazem sentido quando refletem as leis da natureza.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SALVADOR APINAYÉ, Ana Rosa; SOUSA APINAYÉ, Maria Cecília Dias de. *O ensino de língua materna nas escolas apinayé de Mariazinha e São José*. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA (SISSI), Severina Alves de. (ORG). Educação escolar indígena e diversidade cultural. Goiânia: América, 2012. p. 21-47.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA (SISSI), Severina Alves de; AOKI, Ana Paula. *Etnografia e observação participante: O trabalho de campo e a pesquisa qualitativa no contexto indígena apinayé*. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA (SISSI), Severina Alves de. (ORG). Educação escolar indígena e diversidade cultural. Goiânia: Ed. América, 2012. p. 156-185.

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 586f. Tese (Dourado em Educação) - Curso de Pós graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ASSIS, Olney Queiroz. *O estoicismo e o direito: justiça, liberdade e poder*. São Paulo: Lumen Editora, 2002. 541p.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em 20 abr. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense S/A, 1986. 173p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 01 abr. 2015.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Esclarece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01 abr. 2015.

BRASIL. MEC/SEF, *Referencial curricular nacional para a educação indígena*. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Acesso em 04 mar. 2015.

BRASIL. Ministério das relações exteriores, *Convenção Salvaguarda do Patrimônio Cultural e Material*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2015.

CAPELO, Maria Regina C.; AMARAL, Wagner R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. *Educação e Linguagem*, v.7, n. 10, p. 168-190, 2004.

CÍCERO, Marco Tulio. *Dos Deveres*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Cadernos no Cimi - Brasília, [s.d]. 191p.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIOS. *Vida para todos e para sempre: a mãe terra clama pelo Bem Viver*. Semana dos Povos indígenas, 2011. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1302011852_Folder%20%20Semana%202011.pdf>. Acesso em 13.03.2015.

DURANT, Will. *História da Filosofia*. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

LOCATELLI, Rosimar; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA (SISSI), Severina Alves de. *A alfabetização bilíngue das crianças indígenas apinayé da aldeia São José: aspectos pedagógicos e sociais*. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA (SISSI), Severina Alves de. (ORG). *Educação escolar indígena e diversidade cultural*. Goiânia: Ed. América, 2012. p. 48-95.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre : Sulina, 2012. 309 p.

ORLANDI, Eni P. *Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990. 255p.

PAULINO, Marcos M.. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

QUEIROZ, Danielle Teixeira, et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. *Revista de Enfermagem*, abril/junho, 2007. p. 276-283. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2015.

RODRIGUES, Aryan. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.
SEMINÁRIO REGIONAL “O BEM VIVER E OS TERRITÓRIO INDÍGENAS”: conquistas, ameaças e desafios. Araguaína/TO: Conselho Indigenista Missionário, 2012.
SEMINÁRIO REGIONAL “O BEM VIVER INDÍGENA: territórios indígenas e o bem viver. Araguaína/TO: Conselho Indigenista Missionário, 2014.

O ESTADO DA ARTE DA FRASEOLOGIA

Davi Pereira de Souza (UFPA)¹

RESUMO: O fenômeno fraseológico constitui objeto teórico do campo de estudo conhecido como Fraseologia. Entretanto, os inúmeros estudos na área apresentam, em geral, distintas concepções e terminologias sobre esse objeto, bem como diferentes métodos e critérios de análise e de tratamento para as chamadas *unidades fraseológicas*. De um lado, essa diversidade pode ser interpretada como prejudicial à definição do referido campo como disciplina científica. Por outro lado, pode ser indicativa da natureza complexa do objeto, que se situa num cruzamento (ou na interface) entre os níveis lexical, sintático, semântico e pragmático. Assim, neste trabalho ainda em curso, objetiva-se realizar um levantamento bibliográfico das principais vertentes e autores que se ocupam da(s) fraseologia(s), a fim de se poder traçar minimamente o estado da arte dessa área, com destaque para os estudos conduzidos no Brasil. Para tanto, foram consultados trabalhos de autores como Barbosa (2012), Bevilacqua (1996, 1999, 2004), Biderman (2001, 2005), Carballo (1997-1998), Corpas Pastor (1996), Gaston Gross (1988, 1996), Monteiro-Plantin (2014), Ortiz Alvarez (2000, 2011, 2012a, 2012b), Salah Mejri (1998, 1999, 2002, 2005, 2012), Xatara (1994, 1998), Zuluaga (1975), entre outros. Pretende-se, com esse levantamento, montar um quadro analítico-comparativo dos autores e teorias estudados, de sorte que sirva como base para a pesquisa de mestrado em andamento cuja intenção é aplicar os princípios e metodologias de análise fraseológica a dados do português, especialmente no discurso político veiculado em meios de comunicação escrita de grande circulação no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia; Unidades fraseológicas; Estado da Arte.

ABSTRACT: The phraseological phenomenon constitutes theoretical object of field of study known as phraseology. However, the numerous studies in the area present, generally, different conceptions and terminologies about this object, as well as different methods and analysis criteria and treatment of calls phraseologisms. On the one hand, this diversity can be interpreted as prejudicial to the definition of the said field as scientific discipline. On the other hand, it may be indicative of the complex nature of the object, which lies at a cross (or the interface) between the lexical, syntactic, semantic and pragmatic levels. Therefore, in this work still in progress, the objective is to conduct a literature review of the main aspects and authors that deal with the phraseology (s), in order to be able to trace the state of the art in this area, with emphasis on the studies conducted in Brazil. In order to do so, we will consult the works of authors such as Barbosa (2012), Bevilacqua (1996, 1999, 2004), Biderman (2001, 2005), Carballo (1997-

¹ Licenciado em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará; mestrando em Linguística no programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da mesma universidade e bolsista do CNPq. E-mail: davips312@gmail.com

1998), Corpas Pastor (1996), Gaston Gross (1988, 1996), Monteiro-Plantin (2014), Ortiz (2000, 2011, 2012a, 2012b), Salah Mejri (1998, 1999, 2002, 2005, 2012), Xatara (1994, 1998), among others. This survey intends to be able to set up an analytical-comparative framework of the authors and theories studied, so that it serves as the basis for the research of the masters research in progress whose intention is to apply the principles and methodologies of phraseological analysis to data of Portuguese, especially in the political speech conveyed in widely circulated written media in Brazil.

KEYWORDS: Phraseology; Phraseological units; State of art.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra um estudo mais amplo sobre a fraseologia do discurso político (mestrado em andamento), que está em sua fase inicial de desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. O objetivo deste recorte consiste, então, em realizar um levantamento bibliográfico das principais vertentes e autores que se ocupam da(s) fraseologia(s), a fim de se poder traçar minimamente o *estado da arte* dessa área, com destaque para os estudos conduzidos no Brasil. Pretende-se, ao final, poder montar um quadro analítico-comparativo dos autores e teorias estudados, de sorte que sirva como base para a referida pesquisa de mestrado cuja intenção é aplicar os princípios e metodologias de análise fraseológica a dados do português, especialmente no discurso político veiculado em meios de comunicação escrita de grande circulação no Brasil.

Para tanto, foram selecionados 23 textos para leitura, representativos das pesquisas realizadas nos países de língua espanhola, na França e, principalmente, no Brasil. Esses textos espelham diferentes abordagens, critérios e terminologias atinentes à fraseologia. Além desse conjunto de obras, outros trabalhos foram consultados como leitura complementar. Ademais, acessou-se o site do Diretório de Pesquisas do CNPq, a fim de verificar quais e quantos projetos estão cadastrados nessa linha de investigação, na referida base de dados.

Com base no levantamento realizado, o qual se baseia fundamentalmente nos trabalhos de Ortiz Alvarez (2012a) e Monteiro-Plantin (2014), constatou-se que os primeiros trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre unidades fraseológicas remontam ao

início do século XX, com enfoque predominantemente nos provérbios, refrões e ditos populares. Nota-se, também, que a partir da década de 1990 ocorre uma intensificação dos trabalhos na área, resultante da defesa de dissertações e teses que, em sua maioria, abordam uma perspectiva contrastiva da fraseologia, envolvendo o português e outras línguas. Finalmente, a leitura dos textos e a consulta ao Diretório do CNPq permitem concluir que a Fraseologia, no Brasil, vive um período de crescimento e expansão de seus domínios, particularmente no âmbito dos programas de Pós-Graduação em Letras das universidades brasileiras. Apesar disso, ainda é vista como marginalizada no conjunto dos estudos linguísticos, especialmente no contexto do ensino de língua materna (MONTEIRO-PLANTIN, 2014).

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta a metodologia adotada e explica a fase em que se encontra a pesquisa. Na segunda seção, discute-se a problemática terminológica da área, esclarecendo-se o caráter polissêmico do termo fraseologia. Na terceira seção, expõem-se os resultados dos levantamentos realizados, em ordem cronológica, refletindo-se sobre a situação atual da fraseologia no Brasil. Por último, ao final do trabalho, constam as referências bibliográficas utilizadas.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de natureza bibliográfica, foram adotados os seguintes passos metodológicos: i) seleção dos trabalhos a serem consultados; ii) leitura dos textos selecionados; iii) consulta ao site do Diretório dos Grupos de Pesquisa da Capes; e iv) sistematização dos dados. Deve-se ressaltar, entretanto, que a pesquisa está em andamento, sobretudo a etapa de leitura e fichamento das obras selecionadas, o que inviabilizou, até este momento, a apresentação de um quadro comparativo.

Foram selecionados 23 textos, produzidos² por 11 autores que, a seu modo e em consonância com a abordagem teórica a que se filiam, tratam do fenômeno fraseológico, focalizando diferentes aspectos das combinatórias sintagmáticas. São textos que

² Além desses 23 textos, outros trabalhos foram utilizados como leitura complementar.

abordam majoritariamente a fraseologia na perspectiva da língua comum, embora haja trabalhos, como os de Bevilacqua (1999; 2004), que também discutem a ocorrência e o funcionamento das chamadas fraseologias especializadas, no contexto de domínios temáticos específicos. Ademais, convém esclarecer que esses textos foram publicados entre 1988 a 2014, sendo alguns em português, outros em espanhol e os demais em francês. Entretanto, neste trabalho específico, procurou-se dar relevo às pesquisas fraseológicas conduzidas no Brasil sobre o português.

Os textos dos autores selecionados foram³: Alberto Zuluaga (1975); Gaston Gross (1988, 1996); Cláudia Maria Xatara (1994, 1998); Corpas Pastor (1996); Regina Cleci Bevilacqua (1996, 1999, 2004); Maria Auxiliadora Castillo Carballo (1997-1998); Salah Mejri (1998, 1999, 2002, 2005, 2012); Maria Luisa Ortiz Alvarez (2000, 2011, 2012a, 2012b); Maria Tereza Camargo Biderman (2001, 2005); Maria Aparecida Barbosa (2012); e Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (2014).

Dos autores selecionados, a maioria (cerca de 6) desenvolve pesquisas na área da fraseologia, tomando como base o português brasileiro, seja para efeito de contraste com outra língua, ou não. São estes: Cláudia Maria Xatara, Bevilacqua, Maria Luisa Ortiz, Maria Aparecida Barbosa, Biderman e Monteiro-Plantin. Os demais direcionam seus estudos ao espanhol (Zuluaga, Corpas Pastor e Carballo) e à língua francesa (Gaston Gross e Salah Mejri).

Apesar de a maioria dos textos encontrar-se disponível na *internet*, para *download*, a dificuldade que se tem até o momento diz respeito à leitura dos textos em francês, uma vez que o autor deste trabalho ainda não possui proficiência plena nessa língua, o que, no entanto, não se configura como obstáculo para a pesquisa; pelo contrário, constitui um estímulo a mais para empreendê-la.

Além dos trabalhos consultados, realizou-se uma consulta ao site do Diretório de Pesquisas do CNPq (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf?esquisas no Brasil), para verificar os projetos e programas de pesquisa ligados à temática fraseológica. Os resultados dessa pesquisa são apresentados ao longo do artigo.

³ Por questão de espaço, optou-se por informar os títulos completos dos textos apenas nas referências bibliográficas.

Assim, a partir da consulta à maioria desses textos e a outras leituras complementares, constatou-se uma grande diversidade de critérios, conceitos e denominações referentes ao campo da fraseologia. Na seção seguinte, será apresentada parte dessa problemática, partindo-se da discussão em torno da polissemia do termo fraseologia.

A FRASEOLOGIA COMO DISCIPLINA E COMO OBJETO DE ESTUDO

Assim como *terminologia*, o termo *fraseologia* é considerado polissêmico porque pode referir-se tanto ao conjunto de unidades fraseológicas quanto à disciplina científica que seleciona essas unidades como seu objeto de estudo (cf. ORTIZ ALVAREZ, 2000; BARBOSA, 2012; MONTEIRO-PLANTIN, 2014). Para a primeira acepção, há uma profusão de termos utilizados por distintos autores e, por vezes, pelo mesmo autor. Sobre este aspecto, Ortiz Alvarez (2012a) afirma haver muitos hiperônimos para fazer referência à fraseologia, tais como: *unidade fraseológica*, *expressão pluriverbal*, *unidade pluriverbal lexicalizada*, *expressão fixa*, *fraseolexema*, *frasema*, *fraseologismo*, *combinatória lexical*. Porém, segundo a autora, os termos mais recorrentes são *unidade fraseológica* e *fraseologismo*. Essa profusão denominativa caracteriza, de acordo com Biderman (2005), a primeira questão, de natureza terminológica, que se apresenta no exame da problemática teórica das unidades complexas do léxico.

A fim de tentar desfazer essa “opacidade terminológica”, Mejri (2012) propõe uma ordenação do campo terminológico da área, a partir da oposição entre o fenômeno fraseológico e o processo por meio do qual ele se exprime. Desse modo, para o autor, “phraséologie” (fraseologia) constitui o fenômeno linguístico que se manifesta por meio das associações sintagmáticas recorrentes, ao passo que “figement” (congelamento, cristalização) caracteriza o processo pelo qual essas combinatórias se estruturam, resultando em diferentes tipos de “phraséologismes” (fraseologismos).

Com respeito à segunda acepção, isto é, à definição de disciplina científica, os autores geralmente divergem sobre a amplitude da área. Para alguns, a fraseologia é um ramo da lexicologia, estando vinculada, portanto, às ciências do léxico (cf. BALLY, 1951 apud ORTIZ ALVAREZ & UNTERNBÄUMEN, 2011; BARBOSA, 2012; ARAGÃO, 2016);

contudo, outros estudiosos defendem a autonomia da fraseologia como disciplina independente da lexicologia e da semântica, constituindo-se como uma área da linguística de natureza interdisciplinar (cf. MONTEIRO-PLANTIN, 2014).

Na literatura sobre fraseologia, é comum a falta de consenso dos estudiosos no que se refere à terminologia da área, à delimitação do campo de estudo e aos critérios ou propriedades pelos quais se deve identificar uma unidade fraseológica. Ciente dessa problemática, Aragão (2016) associa essa falta de consenso na conceituação da fraseologia ao fato de existirem diferentes aspectos a serem considerados, como os citados anteriormente. Essa situação certamente também justifica a afirmação feita por Oliveira Silva (2011), para a qual o termo *fraseologia* não se isenta de controvérsias.

Nesse sentido, de acordo com Monteiro-Plantin (2014, p. 23):

os limites da Fraseologia são difíceis de estabelecer, principalmente por não haver consenso entre os linguistas quanto à delimitação das unidades que podem ser objeto de investigação, e tampouco em relação à categorização dessas unidades.

A essa conclusão da autora acima mencionada pode ser associada a constatação de Carballo (1997-1998), que caracteriza a Fraseologia como um intrincado universo, em função das múltiplas abordagens e da diversidade denominativa que a área apresenta. Por esse motivo, Carballo (1997-1998, p. 67-68) reconhece a impossibilidade de cumprir, por muitas vezes, alguns objetivos fundamentais para a disciplina, como: “Delimitar suas fronteiras, esclarecer os tipos que a integram, e dar definições precisas livres de ambiguidades”.

Por sua vez, Ortiz Alvarez (2000, p. 82) conclui que “esta heterogeneidade existente reflete as vias de busca, os diversos critérios sobre o objeto da fraseologia e as tarefas e funções inerentes a essa disciplina”. De um lado, essa diversidade pode ser interpretada como prejudicial à definição do referido campo como disciplina científica. Por outro lado, pode ser indicativa da natureza complexa do objeto, que se situa num cruzamento (ou na interface) entre os níveis lexical, sintático, semântico e pragmático.

ESTUDOS FRASEOLÓGICOS NO BRASIL: BREVE PANORAMA

Nesta seção, apresenta-se panoramicamente uma relação de estudos fraseológicos produzidos no Brasil, desde o início do século XX, a fim de se demonstrar brevemente o desenvolvimento dessa área no país. Além disso, expõem-se os resultados de uma consulta feita ao Diretório de pesquisa do CNPq, a partir do descritor *fraseologia*, com o intuito de identificar e divulgar os projetos e instituições que produzem pesquisa no âmbito da fraseologia, indicando-se, com isso, a vitalidade dessa disciplina no contexto dos estudos linguísticos.

O levantamento bibliográfico exposto a seguir baseia-se principalmente em dois trabalhos que também objetivam elencar as pesquisas fraseológicas realizadas no país. Trata-se do texto *Estudos Fraseológicos no Brasil: estado da arte*, de Ortiz Alvarez, publicado em 2012, e do capítulo *Estudos Fraseológicos no Brasil – Santo de Casa também Faz Milagre*, que integra o livro-manual *Fraseologia: era uma vez um Patinho Feio no Ensino de Língua Materna* (MONTEIRO-PLANTIN, 2014). Assim como nesses dois textos, os trabalhos inventariados estão organizados cronologicamente, conforme se vê abaixo.

- 1908. **João Ribeiro** – Frases feitas: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios.
- 1961. **João Perez**. *Provérbios brasileiros*.
- [s.d] **Cid Franco**. *Dicionário de expressões populares brasileiras*.
- 1974. **Ático Vilas Boas da Mota**. *Provérbios em Goiás*.
- 1977. **Luiz da Câmara Cascudo**. *Locuções tradicionais do Brasil*. / **Raimundo Magalhães Júnior**. *Dicionário de provérbios, locuções e ditos curiosos*.
- 1978. **Maria Tereza Camargo Biderman**. Publicação do livro *Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional*.
- 1979. **Anne-Marie Loffler-Lauriant; Lúcia Pinheiro Lobato; Marc Tukia**. Publicação do artigo “Pour une étude contrastive des lexies complexes: cas particulier des lexies à chiffres en français, portugais et finnois”. *Cahiers de Lexicologie*, v. 34, n. 1, p. 61-86.
- 1981. **Márcio Pugliesi**. *Dicionário de expressões idiomáticas*.
- 1982. **Oswaldo Serpa**. *Dicionário de expressões idiomáticas inglês-português, português-inglês*. / **Leonardo Mota**. *Adagiário Brasileiro*.
- 1985. **Martha Steinberg**. *1001 provérbios em contraste*.

- 1986. **Antenor Nascentes**. *Tesouro da Fraseologia brasileira*.
- 1989. **Sidney Camargo & Martha Steinberg**. *Dicionário de expressões idiomáticas metafóricas inglês-português*. / **Stella Ester Ortweiller Tagnin**. Publicação do livro *Expressões idiomáticas e convencionais*. / **Flamínia Manzano Moreira Lodovici**. Defesa da dissertação intitulada Elementos constitutivos dos idiomatismos no português do Brasil.
- 1994. **Cláudia Maria Xatara**. Defesa da dissertação *As expressões idiomáticas de matriz comparativa*.
- 1996. **Eliane Roncolato**. Dissertação *Estudo contrastivo das expressões idiomáticas do português e do espanhol*.
- 1998. **Cláudia Maria Xatara**. Tese de doutorado *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*.
- 1999. **Marcos Vinícius Fornicola**. *Expressões idiomáticas da língua francesa e respectivas formas equivalentes em língua portuguesa: tratamento léxico-semântico*.
- 2000. **Alexandra Caramori**. *É o bicho: é bestiale*, dicionário de expressões idiomáticas no domínio dos animais com equivalências em italiano e respectivas listas temáticas. / **Maria Luisa Ortiz Alvarez**. Tese de doutorado *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*.
- 2001. **Eliane Roncolato**. Tese de doutorado *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Colômbia: análise, classificação e equivalências*. / **Oto Araújo Vale**. *Expressões cristalizadas do português do Brasil: uma proposta de tipologia*.
- 2002. **Maria Luisa Ortiz Alvarez**. Artigo intitulado *O mundo da fraseografia*. / **Paula Christina Falcão Pastore**. Dissertação *A tradução para o português de expressões idiomáticas em inglês como nomes de animais*.
- 2004. **Susana Quinteros de Creus**. Organização de número temático dedicado à Fraseologia, da revista *Letras de Hoje*, v. 39, n. 1, com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. / **Tatiana Helena Rios**. Dissertação *Idiomatismos com nomes de partes do corpo humano*. / **Cláudia Maria Xatara**. Publicação do capítulo "As unidades fraseológicas e terminológicas em dicionários bilíngues gerais". In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIGER, Maria da Graça. (Orgs.). *As ciências do léxico*.

- 2005. **Stella Ester Ortweiller Tagnin**. Reedição do livro *O jeito que a gente diz – expressões idiomáticas e convencionais, incluindo-se as colocações e um capítulo sobre Linguística de Corpus*.
- 2007. **Maria Luisa Ortiz Alvarez**. Artigo *As expressões idiomáticas nas aulas de ele: um bicho de sete cabeças?* / **Flamínia Manzano Moreira Lodovici**. Tese de doutorado *O idiomatismo como lugar de reflexão sobre o funcionamento da língua*. / **Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva**. Publicação do livro *Fraseografía Teórica y Práctica*.
- 2008. **Maria Luisa Ortiz Alvarez**. Artigo intitulado *Cada macaco no seu galho: um estudo dos padrões de uso dos provérbios brasileiros e seus equivalentes em espanhol e russo*. / **Beatriz Fancicane Camacho**. *Estudo comparativo de expressões idiomáticas do português do Brasil e de Portugal e do francês da França e do Canadá*. / **Simone Rosa Nunes Reis**. *Uma comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilíngues francês/português e português/francês*. / **Cláudia Maria Xatara & Wanda Lacerda Oliveira**. Publicação do dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso francês-português/português-francês. / **Cláudia Maria Xatara & Wanda Lacerda Oliveira**. Publicação do dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso francês-português/português-francês (2 ed.).
- 2009. **Huélinton Cassiano Riva**. Tese de doutorado *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas*. / **Paula Christina Falcão Pastore**. Tese de doutorado *A simbologia dos animais em expressões idiomáticas inglês-português: uma proposta lexicográfica*.
- 2011. **Maria Luisa Ortiz Alvarez & Enrique Huelva Unternbäumen**. Publicação da coletânea *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*.
- 2012. **Suzete Silva Nascimento**. Publicação da coletânea *Fraseologia & CIA*. / Lançamento da revista *Frasema*, o primeiro periódico científico brasileiro dedicado à Fraseologia, pela Universidade Federal do Ceará, sob a direção da professora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin. / **Maria Luisa Ortiz Alvarez**. Organização da coletânea *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*, volume 1. / **Maria Luisa Ortiz Alvarez**. Organização da coletânea *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*, volume 2.
- 2014. **Claudia Zavaglia**. Organização do número 2 (*Fraseologia e Paremiologia*), volume 8, da revista *Domínios de Lingu@gem*.

Apesar de relativamente extensa, a lista acima poderá certamente ser atualizada e acrescida de novos estudos que estão sendo feitos no Brasil, sobretudo no âmbito dos programas de pós-graduação em Letras das diferentes universidades brasileiras.

Observação importante feita por Alvarez & Unternbäumen (2011) acerca do levantamento bibliográfico que apresentam, integrado na lista compilada acima, diz respeito ao fato de ter havido maior profusão de trabalhos desenvolvidos na área da fraseologia a partir da década de 1990. Para esses autores, a partir desse período, ocorre aumento do número de pesquisas na área, com a defesa de dissertações e teses, além da proliferação de artigos publicados em revistas e em livros.

Dentre os pesquisadores brasileiros que orientaram/desenvolveram e/ou ainda orientam/desenvolvem estudos no âmbito da fraseologia, Monteiro-Plantin (2014) cita: Maria Aparecida Barbosa, Maria do Socorro Silva de Aragão, Maria Tereza Biderman, Maria Helena de Moura Neves, Margarida Basílio, Ieda Maria Alves, Enilde Faulstich, Stela Ester Ortweiller Tagnin, Maria Luisa Ortiz Alvarez e Cláudia Maria Xatara. Há, todavia, muitos outros nomes que se destacam nessa área de pesquisa, como Oto Araújo Vale, Cleci Regina Bevilacqua, [Elizabeth Aparecida Marques](#), [Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva](#), a própria Selma Monteiro-Plantin, Antônio Luciano Pontes, entre tantos outros.

Em se tratando da consulta feita ao site do Diretório de Pesquisa do CNPq, os resultados indicaram o seguinte: após inserir o descritor *fraseologia* na caixa de pesquisa da plataforma online, obteve-se um registro de 15 projetos cadastrados, os quais estão organizados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Projetos ligados à fraseologia cadastrados no Diretório do CNPq

INSTITUIÇÃO A QUE SE VINCULA	NOME DO PROJETO	COORDENADOR(A)
Universidade de São Paulo (USP)	1- COMET - Corpus Multilíngüe para Ensino e Tradução	Stella Esther Ortweiler Tagnin
	2- Ensino e Aprendizagem de Espanhol	Isabel Gretel María Eres Fernández
Universidade de Brasília (UNB)	A fraseologia e sua equação nas sub-áreas da Linguística Aplicada	Maria Luisa Ortíz Alvarez

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	1- Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino	Odair Luiz Nadin da Silva
	2- Grupo de Pesquisa Teorias da Música	Marcos Fernandes Pupo Nogueira
	3- Lexicologia e Lexicografia contrastiva	Claudia Maria Xatara
	4- Pedagogia do Léxico e da Tradução a partir de Corpora	Marilei Amadeu Sabino e Adriane Orenha Ottaiano
Universidade estadual do Amapá (UEAP)	CELL - Complexidade, estudos em Linguística Aplicada e Linguagem	Fábio Xavier da Silva Araújo (UFPA)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	GECon - Grupo de Estudos Contrastivos	Ariel Novodvorski
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Grupo de Estudos do Léxico do Português	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Grupo de estudos em fraseologia	Elizabeth Aparecida Marques e Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	LexFras: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Fraseologia	Huélinton Cassiano Riva e Kely Araújo Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Linguística do texto e do discurso - operações de textualização	Luís Álvaro Sgadari Passeggi e Maria das Graças Soares Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	TERMISUL - Projeto Terminológico Cone Sul	Cleci Regina Bevilacqua e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	TRALEX- Ensino - Tradução, Léxico e Ensino de Línguas Estrangeiras	Rosana Budny e Lucilia Teodora Villela de Leitgeb Lourenço

Fonte: o autor.

Com base nesses levantamentos, pode-se concluir que a fraseologia no Brasil encontra-se em franca expansão de seus horizontes, firmando-se como um ramo da linguística que, apesar de ser relativamente novo no cenário científico-acadêmico do país, já dispõe de um conjunto de pesquisas que podem servir de guia e de incentivo para novos trabalhos na área. Por essa razão, Zavaglia (2014) caracteriza a Fraseologia como um vigoroso e frutífero campo de estudos no Brasil.

Sem deixar de reconhecer esse crescimento da área, Monteiro-Plantin (2014) faz a seguinte ressalva:

Ainda que os estudos fraseológicos no Brasil tenham se desenvolvido substancialmente nas últimas quatro décadas e estejam atualmente em

plena consolidação, persiste, todavia, um profundo desconhecimento desse domínio de estudo, no conjunto das pesquisas linguísticas, em que predominam os estudos do discurso e da análise de gêneros textuais (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 47).

Em resumo, a fraseologia, como campo de investigação no Brasil, experimenta atualmente um crescimento significativo, agregando cada vez mais pesquisadores que contribuem com a área, na medida em que se debruçam sobre os mais variados aspectos do caudal fraseológico, propondo delimitações e tipologias que, nem sempre coincidentes, servem para ampliar (ou não) o campo de atuação da disciplina. Espera-se que, num futuro não muito distante, a referida área possa consolidar-se plenamente no Brasil, contando com uma terminologia mais consistente e consensual, gozando de prestígio igual a de outros ramos da linguística, dada a importância do estudo fraseológico para o conhecimento da língua portuguesa, em particular, e da cultura brasileira de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o qual ainda continua como parte da pesquisa de mestrado em andamento, pretendeu-se realizar um levantamento bibliográfico dos estudos fraseológicos desenvolvidos nos países de língua espanhola e, principalmente, no Brasil e França. O objetivo consistiu em retratar minimamente o estado da arte desse campo de estudo no Brasil.

Os resultados indicaram que os primeiros trabalhos nessa linha remontam ao início do século XX, verificando-se maior intensificação dos estudos a partir da década de 1990, de acordo com Alvarez & Unternbäumen (2011). Observou-se, também, uma profusão de termos para designar o que se entende por fraseologia e uma falta de consenso na delimitação do campo.

Acredita-se que, de um lado, essa diversidade possa ser interpretada como prejudicial à definição do referido campo como disciplina científica. Por outro lado, pode ser indicativa da natureza complexa do objeto, que se situa num cruzamento (ou na interface) entre os níveis lexical, sintático, semântico e pragmático.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. do S. S. de. A fraseologia como marca do léxico regional-popular. In: COSTA, Daniela de S.S; BENÇAL, Dayme R. (orgs.) **Nos caminhos do léxico**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

BARBOSA, Maria Aparecida. A fraseologia no percurso gerativo de enunciação de codificação: no sistema, nas normas, no falar concreto. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

BEVILACQUA, C.R. **A fraseologia jurídico-ambiental**.1996.148f. Dissertação (Pós-graduação em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Unidades Fraseológicas Especializadas: estado de la cuestión y perspectivas**. 1999. Trabalho de Pesquisa (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Pompeu Fabra, Instituto Universitário de Lingüística Aplicada, Barcelona.

_____. **Unidades fraseológicas especializadas eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar**. 2004. 242 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Pompeu Fabra, Instituto Universitário de Lingüística Aplicada (IULA), Barcelona, Espanha.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional**. Coleção leitura e crítica. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Unidades complexas do léxico. In: Rio-Torto, G.; Figueiredo, O. M.; SILVA, F. (Org.) **Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela**. 1ª ed. Porto: Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. II, p.747-757, 2005.

CARBALLO, M. A. C. El concepto de unidad fraseológica. **Revista de Lexicografía**, Volume IV, 1997-1998, p. 67-79.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

GROSS, Gaston. Degré de figement des noms composés. **Langages**, v. 90, 1988, p. 57-72.

_____. **Les expressions figées en français**. Noms composés et autres locutions. Paris: Ophrys, 1996.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna (volume I)**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

MEJRI, Salah. Le figement lexical : descriptions linguistiques et structuration sémantique. In: **L'Information Grammaticale**, n. 76, 1998, p. 50-51.

_____. Unité polylexicale et polylexicalité. **Linx** n. 40, 1999, p. 79-93.

_____. Le figement lexical: nouvelles tendances, **Cahiers de lexicologie** n. 80, 2002, p. 213-223.

_____. Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. **Linx** [En ligne], n. 53, 2005.

_____. Délimitation des unités phraséologiques. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

OLIVEIRA SILVA, M. E. O. de. Dicionários: armas de dois gumes no estudo da fraseologia. O caso das locuções. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; UNTERNBÄUMEN, Enrique H. (orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. 334f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

_____.; UNTERNBÄUMEN, Enrique H. (orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

XATARA, C. **Expressões Idiomáticas de matriz comparativa**. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). São José do Rio Preto/SP, 1994.

_____. **A tradução para o Português de Expressões Idiomáticas em Francês**. 1998. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Araraquara/SP, 1998.

ZAVAGLIA, Cláudia. Um pouco dos estudos fraseológicos e paremiológicos no cenário brasileiro. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v. 8, n. 2, jul/dez. 2014, p. 6-12.

ZULUAGA, A. **La fijación fraseológica**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1975, p. 1-24.

ESTUDOS FRASEOLÓGICOS E SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Carlene Nunes Salvador (UFPA/Fapespa)

Abdelhak Razky (UFPA/UnB)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica da teoria fraseológica. O estudo da fraseologia ou unidades fraseológicas da língua comum há tempos vem sendo realizado por meio da organização das expressões repetidas, oralmente ou escritas, em obras de relevo da literatura de diversas épocas. Contudo, o estudo dessas unidades nas línguas de especialidade só recentemente começa a ganhar espaço, devido ao avanço das ciências e à necessidade de se compreender as linguagens das áreas específicas que se desenvolvem, tendo em vista as novas tecnologias e a mobilidade linguística a que o homem está exposto. Neste sentido, apresentamos um apanhado histórico dos estudos fraseológicos desde a concepção de Bally (1951), passando pelos teóricos russos Kunin (1970) e pelas correntes: francesa Gross (1982); Gross (1986); Mejri (1997); Martin (1994), espanhola Casares (1950); Zuluaga (1980) e Corpas Pastor (1996), em Cuba com Carneado Moré (1985) e Tristá Pérez (1988), no Canadá, Pavel (1993); Blais (1993) e Gouadec (1994), em Portugal Desmet (1995); e brasileira NASCENTES (1986), Ortiz-Alvarez (2000) e Oto-Vale (2002) . Em concordância com o estudo ora apresentado, aborda-se também a condição da Fraseologia como disciplina independente ou como uma subárea da Lexicologia, para tal apresenta-se a distinção entre fraseologia comum e fraseologia de especialidade, conceitos essenciais à compreensão dessa área de estudo.

Palavras-chave: Fraseologia; Fraseologia da língua comum; Fraseologia da língua especializada

Abstract: This work aims to present a bibliographical review of the phraseological theory. The study of phraseology or phraseological units of the common language has long been carried out by means of the organization of repeated expressions, orally or written, in important works of literature from different eras. However, the study of these units in specialty languages has only recently begun to gain ground due to the advancement of the sciences and the need to understand the languages of the specific areas that are developed, in view of the new technologies and linguistic mobility to which the Man is exposed. In this sense, we present a historical overview of the phraseological studies from the conception of Bally (1951), through Russian theorists Kunin (1970) and the currents: French Gross (1982); Gross (1986); Mejri (1997);

Martin (1994), Spanish Casares (1950); Zuluaga (1980) and Corpas Pastor (1996), in Cuba with Carneado Moré (1985) and Tristán Pérez (1988), Canada, Pavel (1993); Blais (1993) and Gouadec (1994), in Portugal Desmet (1995); And Brazilian NASCENTES (1986), Ortiz-Alvarez (2000) and Oto-Vale (2002). In agreement with the present study, the condition of the Phraseology as an independent discipline or as a sub-area of Lexicology is also discussed, for this the distinction between common phraseology and specialty phraseology, essential concepts to the understanding of this area of study, is presented.

Keywords: Phraseology; Common language phrasing; Specialized Language Phraseology

1. INTRODUÇÃO

Uma das formas de conhecimento da história do pensamento social no decorrer dos séculos está presente em um vasto número de expressões, as quais seriam portadoras das vivências de uma ou mais gerações e que funcionariam como instrumentos de conduta aptos para serem aplicados no cotidiano. Nesse contexto, os estudos fraseológicos possuem vasta literatura fruto de longa caminhada. Do modelo clássico, passando pelo estruturalismo, pelo gerativismo, até o modelo cognitivista, as unidades fraseológicas são concebidas e conceituadas conforme as concepções linguísticas de cada teórico da área. Dessa gama de investigações sobre a Fraseologia emanam as controvérsias relacionadas a sua área de atuação, seu objeto de estudo, e sua delimitação, além da abundante diferença terminológica, associada à linha de pensamento de seus autores.

Os estudos das fraseologias ou unidades fraseológicas da língua comum há tempo vêm sendo realizados por meio da organização das expressões repetidas, oralmente ou escritas, em obras de relevo da literatura de diversas épocas. Contudo, o estudo dessas unidades nas línguas de especialidade só recentemente começa a ganhar espaço, devido ao avanço das ciências e à necessidade de se compreender as linguagens das áreas específicas que se desenvolvem, tendo em vista as novas tecnologias e a mobilidade linguística a que o homem está exposto.

Neste sentido, as pesquisas no âmbito da linguagem especializada trazem uma grande contribuição para os usuários não especializados, quando facilitam a compreensão dos sentidos dos termos e das expressões que se desenvolvem e circulam em cada área específica do conhecimento. Assim, as ciências relativas ao domínio das grandes áreas como a informática, as engenharias, o direito, a ecologia, o desporto, enfim, de todos os ramos de cada ciência apresentam linguagens específicas que necessitam de estudos paralelos de base linguística para se acompanhar o entendimento dos sentidos que elas veiculam.

2. Para início de conversa...

Como disciplina científica, a Fraseologia conheceu grande desenvolvimento nos anos cinquenta, especialmente na antiga URSS com os trabalhos de V. Vinogradov. Nas últimas décadas, têm-se visto muitos estudos teóricos na Alemanha Thun (1975), na França, Greimas (1960); Pottier (1974); Martinet (1975); Glaser (1986); Danlos (1991); Gross (1982); Gross (1986); Mejri (1997); Martin (1994); Greciano (1999) e Schapira (1999), na Espanha, Casares (1950); Zuluaga (1980); Gurillo (1997); Corpas Pastor (1996) e Garcia-Page (2008), em Cuba com Carneado Moré (1985) e Tristá Pèrez (1988), no Canadá, Pavel (1993); Blais (1993) e Gouadec (1994), em Portugal Desmet (1995); Ranch-Hod (1993); Athayde (2001); Jorge (2005) e Marçalo (2007). No Brasil, Nascentes (1986) apresenta um vasto compêndio das fraseologias do português. No âmbito das expressões idiomáticas têm-se os trabalhos de Tagnin (1988,1989); Lodovici (1987,1990); Xatara (1994,1998); Ortiz-Alvarez (2000) e Oto-Vale (2002). O pouco que há sobre a língua portuguesa enquanto estudo sistemático e objetivo da nossa fraseologia devem-se em parte, a esses autores.

2.1 A Fraseologia como disciplina independente

A questão da fraseologia como disciplina linguística é amplamente discutida. O problema já começa pelo termo técnico *fraseologia* que é pelo menos ambíguo: por um lado compreende-se por fraseologia o conjunto dos fraseologismos, o inventário de locuções fraseológicas, quer dizer o fraseolético de uma língua. Por outro lado, fraseologia refere-se à subdisciplina linguística, quer dizer à investigação fraseológica que tem por tarefa a pesquisa do fraseolético. Na tentativa de desfazer essa ambiguidade e evitar confusões entre os termos, preferimos, nesta tese, utilizar Fraseologia com letra inicial maiúscula para nos referirmos ao campo de estudos e fraseologia com letra inicial minúscula para designar o conjunto de unidades fraseológicas que será abordado mais adiante.

A Fraseologia no sentido de investigação fraseológica constitui uma disciplina relativamente nova. Charles Bally em 1905 já utilizava o termo *phraséologie*. Foi este linguista quem atentou para a existência de expressões fixas e de combinações estáveis, em que associações e agrupamentos gerados podem ser passageiros ou passar a ter um caráter usual e formar unidades indissolúveis, ajudando assim, a delimitar o objeto de estudo da fraseologia, campo definido por ele como uma submacroárea da Lexicologia, o qual se dividiria em “Fraseologia popular”, que estuda os idiomatismos, os provérbios, as gírias, os ditados, e em “Fraseologia técnico-científica” que se ocupa do estudo das expressões terminológicas, cujo objetivo é o estudo das leis que condicionam a falta de liberdade das palavras e de seus significados.

Charles Bally é considerado por González Rey (2002:22) o “pai da fraseologia”. Discípulo de Sausurre, Bally escreveu *Précis de Stylistique* (1905) e *Traité de Stylistique* (1909). Seus estudos impulsionaram outros trabalhos, que aprimorados, abriram novos caminhos e conceitos. A obra de Bally ultrapassou fronteiras e se introduziu na linguística soviética. Os estudos desenvolvidos pelos linguistas russos Polivanov e Vinogradov são um marco para o avanço dos estudos sobre os fraseologismos. Polivanov porque introduziu as ideias de Bally por volta dos anos 20 e Vinogradov por classificar

as unidades fraseológicas e reivindicar à Fraseologia, o status de disciplina autônoma (1946). Com isso, a investigação russa começou a determinar precisamente o estado dos elementos do fraseoléxico dentro das locuções.

Assim, foram incluídas sugestões essenciais dadas para a investigação fraseológica pelo discípulo de Saussure. Compartilham dessa premissa o alemão Thun (1975), um dos principais seguidores de Bally, Zuluaga (1980), Carneado Moré (1985) e Tristá (1988), estudiosos que foram influenciados sobremaneira pelos estudos dos fraseólogos russos. Quanto à visão soviética de fraseologia, Klare (1986), afirma que:

“...a investigação soviética tende a compreender a fraseologia como disciplina lingüística autônoma e para excluí-la assim da lexicologia e estabelecê-la num grau equivalente ao lado da lexicologia como disciplina lingüística autônoma. Este ponto de vista parte do fato de que os fraseologismos (locuções fraseológicas, fraseolexemas etc.), contrariamente às palavras simples e compostas, dispõem também de especificidades e particularidades, restando à questão de estas especificidades serem suficientes para retirar a investigação fraseológica do campo geral da lexicologia.” (p. 356).

A despeito dos estudos realizados por Bally, o que se percebe é que a indefinição deste campo, quanto ao seu enquadramento, se disciplina linguística ou se subárea da lexicologia, ainda persiste.

Fraseologia: definição, delimitação e classificação

Sobre os fundamentos da Fraseologia, Roncolato (1996, p.13) destaca que Michel Bréal foi o primeiro a definir conceitualmente as expressões fraseológicas:

Em sua obra *Essai de Semantique* (1897), Michel Bréal fala de “formules”, “locutions”, e “groupes articules”. Os “groupes articules” abrangem todo tipo de expressões fixas. Bréal reconheceu vários tipos de arcaísmos nas expressões fixas, o emprego de formas gramaticais que não se usam na língua atual e construções sintáticas próprias de estágios linguísticos anteriores. Outra descoberta deste pesquisador é o reconhecimento das expressões fixas como unidades compactas.

Tendo sido o primeiro a registrar conceitualmente e a discriminar as unidades fraseológicas, Bréal tornou-se o ponto de partida para os estudos da Fraseologia.

Também neste âmbito Saussure (1969) relata a ocorrência de um fenômeno linguístico caracterizado como “*frases feitas*” que pertencem à língua e se constituíram pelo uso, de forma que não podem ser alteradas.

Seguindo a perspectiva estruturalista, podemos citar Charles Bally que, em seu *Traité de Stylistique Française* (1951), afirma que “*a assimilação dos fatos da língua ocorre, principalmente, pelas associações e agrupamentos, que podem ser passageiros, ou passar a ter um caráter usual e formar unidades indissolúveis*”. Bally (1951) propõe então dois tipos de unidades ou locuções fraseológicas, apresentando de modo precursor, os diferentes graus de fixação para essas unidades:

- a) *séries fraseológicas* ou *agrupamentos usuais*, quando o grau de coesão é relativo. Nesse caso, as palavras que compõem a expressão têm, isoladamente, autonomia, mas não no conjunto. Como exemplos, cita *amar loucamente* e *desejar ardentemente*;
- a) *unidades fraseológicas*, quando o grau de coesão é absoluto. Nesse caso, as palavras perdem sua significação e é o conjunto que adquire um novo significado, que não é o resultado da soma dos significados de cada um dos elementos. Exemplos desse tipo são as locuções adverbiais e verbais como *ainda há pouco*, *mais ou menos*, etc.

A obra de Bally extrapola as fronteiras dos estudos franceses e chega à Rússia, ganhando grande visibilidade e seguidores. No caso dos pesquisadores russos, são eles, provavelmente, os responsáveis pelo descobrimento das combinações estáveis, e apontavam para a consolidação dessas combinações na língua graças à repetição, à estabilidade na composição lexical, à ordem das palavras, estabelecendo a presença de combinações variáveis e invariáveis das palavras, “*a phraseological unit is a stable combination of words with a fully or partially figurative meaning*” Kunin (1970:210).

A partir da década de 50, muitos trabalhos nessa área passam a ser motivo de investigação pelos pesquisadores da época. Dentre esses autores, destacam-se: Júlio Casares, que ainda em 1950, lança o livro *Introducción a la Lexicografía Moderna*, uma referência constante para os estudos em Fraseologia. É o caso também de Algirdas Julien Greimas, que, em 1960, publica a obra *Cahiers de lexicologie*, em que há um capítulo “*Idiotismes, Proverbes, Dictons*” e Eugenio Coseriu, que, em 1977, publicou *Las Solidariedades Léxicas*.

Para Fiala (1988, p. 32), “*a fraseologia é constituída de combinações recorrentes, mais ou menos estabilizadas, de formas lexicais e gramaticais.*” Tais unidades aparecem como fixações, isto é, conjuntos mais ou menos longos de formas simples construídas em contextos restritivos, capazes, contudo, de algumas variações.

Para Tristá (1998) Fraseologia se constitui como uma vertente especial da Linguística e tem uma metodologia específica para o estudo de seu objeto, a pluriverbalidade, a estabilidade e o sentido figurado.

Ruiz Gurillo (2000) esclarece que a Fraseologia é uma ciência que se caracteriza por ser interdisciplinar, dialogando com diversas áreas do saber, como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística e a Linguística Aplicada.

No *Diccionario de la Real Academia Española* (2001) encontramos a seguinte definição de Fraseologia:

- 1) Conjunto de modos de expressão peculiares de uma língua, grupo, época, atividade ou individuo.
- 2) Conjunto de expressões intrincadas. Às vezes, palavreado.
- 3) Conjunto de frases feitas, locuções figuradas, metáforas e comparações fixas, modismos e refrões existentes em uma língua, no uso individual ou no de algum grupo¹⁹⁵.

Ortíz Alvarez (2002) entende a Fraseologia como:

¹⁹⁵ Texto original: “1. Conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época actividad o individuo. 2. Conjunto de expresiones intrincadas, pretenciosas o falaces. Palabrería. 3. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo”.

o conjunto de combinações de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, e que não pertencem a uma categoria gramatical específica e cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos. Nela se incluem todas as combinações onde os componentes possuem traços metafóricos geralmente estáveis (em alguns casos a estabilidade é parcial permitindo algumas alterações sem perder o significado total da expressão).

Neste sentido, as expressões fraseológicas são caracterizadas como populares em algumas línguas e culturas por não ser possível identificar o significado delas por meio do sentido literal das palavras que as compõem. Tendo sido pesquisada com base em diferentes enfoques, nos últimos anos, cresceu significativamente o interesse pelos estudos fraseológicos, o que permitiu a criação de uma teoria fraseológica que discute a diversidade de combinações, a classificação e a delimitação das unidades que a integram e cumprem a função de descrever as atividades cotidianas, na concepção da autora.

Por sua vez, Zuluaga (2002, p. 98) define Fraseologia como combinações, construções linguísticas compostas, no limite entre livres e fraseológicas, indicam que não se identificam, propriamente, como nenhuma dessas duas classes, se encaixariam melhor como um fenômeno de intersecção, apresentam características comuns tanto com uma quanto com outra.

Gonzalez Rey (2004, p. 115) entende por Fraseologia

“...o estudo científico da combinatória fixa das línguas, com um material classificado como heterogêneo (expressões idiomáticas, frases feitas, fórmulas rotineiras, colocações, refrões e outras parêmsias), mas com umas características comuns (pluriverbalidade, fixação dos componentes, idiomaticidade e, não raro, iconicidade da sequência fixada, repetição no discurso e institucionalidade, ou seja, reconhecimento pela comunidade de falantes.)” (GONZALEZ REY, 2004, p. 115)

Por sua vez, Ramos Nogueira (2008, pp. 43-44) acredita que a *Fraseologia é uma disciplina científica que se ocupa dos estudos do léxico,*

observando a contextualização das unidades fraseológicas que a compõem. Essas construções são formadas por meio da combinação de dois ou mais elementos, com certo grau de fixação, cunhadas ao longo dos anos (colocações, locuções ou expressões idiomáticas e, ainda as parêmiias: refrões e provérbios e outros enunciados fraseológicos), cada uma com as suas características.

Evidenciando-se a profícua produção em torno dos estudos fraseológicos e a diversidade de nomenclaturas utilizadas em torno da sua definição e delimitação, o que pode ser comprovado pela breve revisão bibliográfica efetuada, é possível estabelecer que o consenso entre os teóricos encontra-se em função de um termo único para todos os seus elementos: as unidades fraseológicas.

3.1 Fraseologia da língua geral

A fraseologia da língua comum abrange o estudo de unidades bastante diversas: provérbios, ditados, expressões idiomáticas, colocações e locuções. Os fatores que permitem sua união sob o hiperônimo *fraseologia* são de caráter semântico, isto é, sua significação, estabelecida a partir do conjunto dos elementos que as formam, e o seu elevado grau de lexicalização. Portanto, consideramos que sob o rótulo fraseologia é possível abrigar unidades sintagmáticas que, embora diversas do ponto de vista estrutural, possuem, pelo menos, duas propriedades fundamentais comuns, quais sejam: são estruturas formadas por mais de uma palavra, mas com sentido único. Desse modo, consideramos ser possível manter certa unidade em relação ao objeto de estudo da fraseologia da língua comum, sem deixar de levar em conta as propriedades específicas de cada um de seus tipos.

A língua apresenta estruturas que só podem ser entendidas no seu conjunto. Atualmente, expressões do tipo *com certeza, a menos que, tomar parte em, pagar o pato, a cavalo dado não se olha os dentes* e muitas outras

cristalizadas em português brasileiro (PB) são tratadas como fraseologias da língua comum.

Bevilacqua (1995, p. 846) postula que a fraseologia de língua comum apresenta as características de *“impossibilidade de alteração da ordem de seus componentes, de inserção de outros componentes e de substituição de determinado componente ou de determinada categoria gramatical”*, embora sejam permitidas alterações de tempo verbal.

Ainda conforme a mesma autora pode-se entender a fraseologia tanto de Língua Comum e de Especialidade quanto a combinação de elementos linguísticos de uma dada língua, relacionados semântica e sintaticamente, que *“não pertencem a uma categoria gramatical específica e cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos”* (1995, p. 846).

3.2 Fraseologia da língua especializada (UFE)

A partir dos anos 90 cresceu sobremaneira o interesse pelo estudo da Fraseologia especializada e de seu objeto de estudo, as Unidades Fraseológicas Especializadas (UFE). Parte desse interesse deu-se pela necessidade de produção de textos especializados, principalmente por parte dos mediadores linguísticos – redatores ou jornalistas – motivada pela divulgação cada vez maior de temas relacionados às ciências e às técnicas, bem como os ofícios. Essa motivação fez com que se começasse a pensar que outras unidades linguísticas, além dos termos, também transmitem conhecimento especializado e caracterizam o discurso de determinada temática específica.

O campo da fraseologia especializada, como observamos, é um campo que possui muitas perspectivas teóricas Hausmann (1990), Mel’cuk (1984, 1988, 1992) e Benson, Benson e Ilson (1996), sem que haja unanimidade entre os estudiosos da área, cujas definições e abordagens propostas variam de acordo com as finalidades de cada investigação. O que percebemos, é que de autor para autor, ainda que seja o mesmo objeto de estudo, cabem

interpretações heterógenas e contrárias, com uma proliferação de denominações diferentes.

Pavel (1993) define as unidades fraseológicas especializadas (UFEs) considerando-as do ponto de vista da coocorrência, da frequência e da previsibilidade com que acontecem:

“par phraséologie spécialisée, nous entendons la combinatoire syntagmatique des unités terminologiques, prises comme noyaux de cooccurrences usuelles ou privilégiées dans les textes d’une spécialité. Ces solidarités lexicales présentent divers degrés de figement (combinaisons fixées, restreintes, libres), de commutabilité, de compactage, de fréquence, de spécialisation et de prévisibilité léxico-sémantique (...) Les unités phraséologiques sont du type Nom+Nom, Nom+Adjectif, Nom+Verbe, Verbe+Nom (Pavel, 1993, p.10)”.

Considerações finais

Dado a enorme dificuldade em definir a Fraseologia, depreende-se das diversas contribuições tratar-se de uma área que se ocupa dos estudos do léxico, especificamente as unidades fraseológicas, construções formadas por meio da combinação de dois ou mais elementos, com certo grau de fixação, cunhadas ao longo dos anos, cada uma com as suas características.

Tais questões se configuram como um dos dilemas vividos pela Fraseologia. A fim de esclarecer este questionamento, Montoro del Arco (2006) destaca duas possibilidades de entendimento para a Fraseologia. A primeira delas é considerá-la em um sentido amplo e compreende-la como corrente ou ramo de estudo dentro da Linguística, enquanto que a outra possibilidade se configura a partir de uma perspectiva restrita, considerando a Fraseologia como uma disciplina autônoma que estuda um determinado fenômeno linguístico, as unidades fraseológicas.

Neste trabalho, entendemos a fraseologia enquanto fenômeno que se exprime através das associações sintagmáticas recorrentes, sendo a cristalização, o evento responsável pelo qual as associações sintagmáticas se realizam. Trata-se de um processo universal próprio das línguas vivas que se inscreve no tempo, se realiza independentemente da vontade dos

interlocutores, age como fator sistêmico sobre o funcionamento da língua em todos os níveis (léxico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, partes do discurso). Neste sentido, coloca-se a sintagmática a serviço do léxico, fazendo de cada sintagma um candidato em potencial para tornar-se uma unidade polilexical (MEJRI,1996).

REFERÊNCIAS

- BALLY, C.. (1951). **Traité de stylistique française**. Paris: Klincksieck, v. 1.
- BENSON, M.; BENSON, E.; ILSON, R. (1996). **The BBI combinatory dictionary of English**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- BEVILACQUA, C.R. (2004). **Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar**. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada (IULA), Universidade Pompeu Fabra. [Tese de Doutorado].
- BLAIS, E. (1993). “**La phraséologie. Une hypothèse de travail**”. **Terminologies Nouvelles**, 10. Bruxelas: RINT, p. 50-56.
- CABRÉ, M. T.; LORENTE, M.; ESTOPÀ, R. (1996). **Terminología y fraseología**. Actas del V Simposio de Terminología Iberoamericana. Ciudad de México: Colegio de México, p. 67-81.
- CASARES, J. **Introducción a la lexicografía moderna**, Madrid: CSIC, 1992 [1950].
- CORPAS PASTOR. G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- _____. **Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos**. Madrid: Iberoamericana, 2010.
- DESMET, I. (1995-1996). **Pour une approche terminologique des sciences sociales et humaines. Les sciences sociales et humaines du travail en portugais et en français**. Paris: Université Paris-Nord (Paris XIII), Vol. II. [Tese de doutorado].
- GOUADEC, Daniel (1994): «**Nature et traitement des entités phraséologiques**», em **Terminologie et phraséologie. Acteurs et**

amenageurs: Actes de la deuxième Université d'Automne en Terminologie. Paris: La Maison du Dictionnaire, p. 167-193.

HAUSMANN, F.J. (1990). "Le dictionnaire de collocations". HAUSMANN, F.J. et al. An International encyclopedia of lexicography. Vol. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, p. 1010-1019.

KLARE, Johannes. **Lexicologia e fraseologia no português moderno.** In: *Revista de Filologia Românica*, IV. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1986.

L'HOMME, M-C. (2000). **Understanding Specialized Lexical Combinations.** En: *Terminology*, Vol. 6, n. 1, p. 89-110.

MEL'CUK, I. (1984, 1988, 1992). **Dictionnaire Explicatif et combinatoire du français contemporain.** Vol. 1, 2, 3, Montréal: Les Presses de la Université de Montréal.

MERJI, S. Délimitation des unités phraséologiques. In: ALVAREZ, Maria L. O. (Org.) **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Le figement lexical.** Cahiers de lexicologie, v. 82, p. 23-40, 2003.

_____. Délimitation des unités phraséologiques. In: ALVAREZ, Maria L. O. (Org.) **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAVEL, S. (1993). **La phraséologie en langue de spécialité. Méthodologie de consignation dans les vocabulaires terminologiques.** Terminologies Nouvelles, 10. Bruxelles: RINT, p. 67-82.

POTTIER, B. **Estruturas linguísticas do Português.** São Paulo: Difel, 1975.

POTTIER, B. **Linguistique générale: théorie et description.** Paris, Klincksieck, 1974.

_____. **Estruturas linguísticas do Português.** São Paulo: Difel, 1975.

TRISTÁ, A. M. **Fraseología y Contexto.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. 1988.

ZULUAGA OSPINA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas.** Frankfurt a. M., Bern, Cirencester/UK: Lang, 1980.

